جامعة القاهرة
معهد الدراسات التربوية
قسم علم النفس التربوي

دراسة الفروق بين كل من المتفوقين والمتأخرين دراسيا في بعض العمليات المعرفية وأثر برنامج لتحسينها

بحث مقدم للحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية
من قسم علم النفس التربوي

إعداد
حنان محمد نور الدين إبراهيم

إشراف

أ.د. نادية محمود شريف
رياض أطفال
يس قسم علم النفس التربوي
هد الدراسات التربوية
جامعة

أ.د. رجاء محمود أبو علام



بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القاهرة
معهد الدراسات التربوية
قسم علم النفس التربوي

دراسة الفروق بين كل من المتفوقين و المتأخرين دراسيا فى بعض العمليات المعرفية وأثر برنامج لتحسينها .

بحث مقدم للحصول على درجة دكتور الفلسفة فى التربية
من قسم علم النفس التربوي

إعداد
حنان محمد نور الدين إبراهيم

إشــــــــراف

أ . د نادية محمود شريف
عميد كلية رياض أطفال جامعة القاهرة
سابقا ورئيس قسم علم النفس التربوي
بمعهد الدراسات التربوية
جامعة القاهرة

أ .د رجاء محمود أبو علام
أستاذ علم النفس التربوي معهد
الدراسات التربوية
جامعة القاهرة

٢٠٠٥ م

شكر وتقدير

قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم

سورة البقرة اية (٣٢)

الحمد لله الذي أعان ووفق فله سبحانه وتعالى أسجد خاشعة شاكرة على ما منحنى إياه من صبر، وعلى ما أفاء على من نعمائه وفضله، فهيأ لي سبحانه وتعالى من عباده المخلصين علماء أناروا لي الطريق، و أخلصوا الله أعمالهم، و أعانوا فكانوا أخلص معين، و أعطوا من العلم فكانوا أجزل من أعطى و أسدى، فلولاهم -بفضل الله – ما رأى هذا العمل النور.

ويشرفني أن أتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير إلى **أستاذتي الجليلة الأستاذة الدكتورة / نادية محمود شريف** أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي بالمعهد وعميدة كلية رياض الأطفال سابقاً على تفضل سيادتها بالأشراف على هذه الرسالة فقد كانت بحراً فياضاً تعطي ولا تأخذ فقد تعلمت منها الكثير و لقد كانت لتوجيهاتها و سعه صدرها و رعايتها للباحثة اثر كبير في إعداد هذه الرسالة فمهما وجهت لها من آيات الشكر و العرفان فإنني لا أستطيع أن أوفيها قدرها من الشكر و التقدير و الامتنان لما بذلته معي حتى تفضل سيادتها بمراجعة الرسالة مراجعه دقيقة، فقد أعطتني الكثير ولم تبخل على بعلمها أو وقتها ومازالت تعطى منذ أن كنت طالبة بمرحلة الماجستير، فلها مني كل الشكر و التقدير و الاحترام وجزآها الله عني خير جزاء

و أتقدم بأسمى معاني الشكر و التقدير إلى صاحب الخلق الرفيع و العلم الوفير **الأستاذ الدكتور / رجاء محمود أبو علام** أستاذ علم النفس التربوي بالمعهد على تفضل سيادته بالإشراف على هذه الرسالة و التي دائما كانت توجيهاته و آرائه السديدة و إرشاداته الصائبة ومتابعته العلمية الجادة منذ خطوات البحث الأولى لها الأثر الكبير في اكتمال هذا البحث حتى تم إنجازه .. و استمر يفيض فضله فتفضل بمراجعتها مراجعة دقيقة، أطال الله عمره ومنحه الصحة و العافية .. و جزاه الله عني خير جزاء وجعله نبراساً يهتدي به كل طالب علم ومعرفة.

وأقدم خالص شكري و عظيم احترامي وتقديري لأستاذنا الجليل **الأستاذ الدكتور / محمد انو العلا أحمد** أستاذ علم النفس التربوي بالمعهد على تفضل سيادته بقبول الاشتراك فى مناقشة هذه الرسالة والذي كان دائماً يد العون والمساعدة لكل باحث، أسأل الله العلى القدير أن يبقيه لنا زخراً وينفع به الأجيال وأن يجزيه عنى وعنهم أحسن الجزاء راجية من الله أن أكون عند حسن ظن سيادته.

وكذلك أقدم جزيل الشكر والامتنان الى **الأستاذ الدكتور / عادل محمد محمود العـــدل** أستاذ علم النفس التعليمي بكلية التربية – جامعة الزقازيق – لتفضله بقبول الاشـــتراك فـــى مناقشة هذه الرسالة راجية من الله أن أكون عند حسن ظن سيادته.

كما يطيب لي أن أتقدم بعظيم شكري الى رفيقة دربي **الأخت الفاضـــلة الـــدكتورة / صفاء محمد بحيرى** على ما تحملته معي من مشقة فدعواتى الصادقة لها بالتوفيق.

وأخيراً أسجد لله سبحانه وتعالى شكراً وأقدم عظيم تقديري و عرفاني إلى من أكن لهم الشكر والثناء إلى **أمي الحبيبة** أطال الله لي فى عمرها **وأبى رحمه الله، وأخواتي الأحبـــاء، وزوجي الحبيب الدكتور/ نبيل عبد العزيز، وأبنائي الأعزاء أحمد و نهال و سارة** لما تحملوه معي من عناء فى صبر ومثابرة فى سبيل إتمام رسالتى، اسأل الله أن يوفقني فى تعويضـــهم على ما بذلوه وتحملوه من عناء وأن يجعلني بارة بهم ما حييت.

وختاما..... فأن هذا جهدي أتقدم به فإن كنت قد وفقت فمـــن الله وتوجيـــه ومســـاندة أساتذتي، وأن كانت الأخرى فحسبي أنى اجتهدت حيث يبغى الإنسان الكمال وهو لله وحده.

ربنا عليك توكلنا... واليك أنبنا.... واليك المصير.... والحمد الله رب العالمين.

*******************************.

المحتويات

الموضوع	الصفحات
الفصل الأول:الإطار العام للدراسة..................	١-١٠
مقدمة...................................	٢
تحديد مشكلة الدراسة.........................	٧
أهمية الدراســـة............................	٨
أهداف الدراســـة............................	٩
تحديد مصطلحات الدراسة......................	٩
الفصل الثاني: الإطار النظري والمفاهيم الأساسية.........	١٢-٤٨
• أولا: مفهوم التذكر الصريح.........................	١٢
• ثانياً : مفهوم التذكر الضمنى.........................	١٤
• المحكات المستخدمة للتفريق بين كل من التذكر الصريح والتـذكر الضمنى..	١٧
• المداخل النظرية المستخدمة فى التمييز بين كل من التذكر الصريح والتذكر الضمنى..	٢١
• كيفيـــة عمـــل الـــذاكرة مـــن منظـــور تجهيـــز المعلومات...	٢٤
• مدخل مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات....................	٢٧
• استراتيجيات التذكر..................................	٣١
• استراتيجية التسميع الذهني..............................	٣٢
• استراتيجية التنظيم..................................	٣٣
• استراتيجية التصور الذهني..............................	٣٥
• النماذج التى اهتمت بالتصور الذهني........................	٤٠
• مجموعة المتفوقين..................................	٤٢
• مجموعة المتأخرين..................................	٤٥
• التحصيل الدراسى...................................	٤٦

الفصل الثالث: الدراسات والبحوث السابقة..........	٥٠ – ٧٥
• مقدمة..........	٥٠
أولاً: دراسات تناولت بعض العمليات المعرفية لدى كل من المتفوقين والمتأخرين دراسياً وبعض الفئات الخاصة..........	٥٠
ثانياً: دراسات تناولت العلاقة بين التذكر الضمنى والتذكر الصريح ومستويات معالجة المعلومات..........	٥٥
ثالثاً: دراسات تناولت استراتيجيات التذكر وعلاقتها بالتذكر عامة والتذكر الضمنى والتذكر الصريح خاصة..........	٦١
رابعاً: دراسات تناولت برامج تحسين عمل الذاكرة..........	٧٠
خامسا: فروض الدراسة..........	٧٥
الفصل الرابع منهج الدراسة..........	٧٧ – ٩٠
• مقدمة..........	٧٧
أولا: العينة الأساسية..........	٧٧
ثانياً: أدوات الدراسة..........	٧٩
• اختبار القدرة العقلية العامة..........	٧٩
• بطارية اختبارات لقياس التذكر الصريح والتذكر الضمنى...	٧٩
• البرنامج التدريبي..........	٨٥
ثالثاً: إجراءات الدراسة..........	٨٩
رابعاً: المعالجة الإحصائية..........	٩٠
خامساً: متغيرات الدراسة..........	٩٠
الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيرها..........	٩٢ – ١١١
• مقدمة..........	٩٢
أولاً: مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها..........	١٠١
ثانياً: التوصيات والبحوث المقترحة..........	١١٠

المراجع..................................	١١٣ – ١٢٦
أولاَ : المراجع العربية..................................	١١٣
ثانياَ: المراجع الأجنبية..................................	١١٦
الملخصات..................................	١٢٧ – ١٣٤
• أولاَ: الملخص باللغة العربية..................................	١٢٨
• ثانياَ:الملخص باللغة الإنجليزية..................................	١٣٣
الملاحق..................................	٣-٩٦
• اختبار القدرة العقلية العامة..................................	٣
• بطارية اختبارات التذكر الصريح والتذكر الضمنى..................................	١٨
• البرنامج التدريبي..................................	٣٥-٩٦

قائمة الجداول

الصفحات	عنوان الجدول
٧٨	(١) جدول يوضح توزيع أفراد العينة ....
٩٠	(٢) جدول يوضح التصميم التجريبي لعينة الدراسة...............
٩٢	(٣) جدول يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات التلميذات فى اختبارات الذاكرة الضمنية والصريحة..............
٩٣	(٤) جدول يوضح نتائج تحليل التباين أحادى الاتجاه فى الاختبارات الضمنية والصريحة........................
٩٤	(٥) جدول يوضح اختبار توكى للمقارنة بين المجموعات فى اختبار جزء الكلمة الضمنى........................
٩٤	(٦) جدول يوضح اختبار توكى للمقارنة بين المجموعات فى اختبار حروف الكلمة الضمنى........................
٩٤	(٧) جدول يوضح اختبار توكى للمقارنة بين المجموعات فى اختبار المعلومات العامة الضمنى........................
٩٥	(٨) جدول يوضح اختبار توكى للمقارنة بين المجموعات فى اختبار التعرف الصريح........................
٩٥	(٩)) جدول يوضح اختبار توكى للمقارنة بين المجموعات فى اختبار الاستدعاء الحر الصريح........................
٩٥	(١٠) جدول يوضح اختبار توكى للمقارنة بين المجموعات فى اختبار الاستدعاء التلميحى الصريح........................
٩٦	(١١) جدول يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للقياس القبلي و البعدى للمجموعة الضابطة............
٩٧	(١٢) جدول يوضح الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى اختبارات الدراسة قبل تطبيق البرنامج............
٩٨	(١٣) جدول يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للاختبارات المستخدمة فى الدراسة للمجموعة التجريبية............
٩٩	(١٤) جدول يوضح الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدى للمجموعة التجريبية................

(١٥) جدول يوضح الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى اختبارات الدراسة بعد تطبيق البرنامج..............	١٠٠

قائمة الأشكال

عنوان الشكل	الصفحات
شكل رقم (١) يوضح نموذج ووف ونورمان..................	٢٤
شكل رقم (٢) يوضح نموذج أتكنسون وشيفرن	٢٥
شكل رقم (٣) يوضح تنظيم هرمى للمواد الصلبة	٣٤

قائمة الملاحق

عنوان الملحق	الصفحات
(١) اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس – لينون)................	٣ – ١٨
(٢)بطارية اختبارات الذاكرة الصريحة والذاكرة الضمنية...........	١٩
أولاً: اختبارات الذاكرة الصريحة.........................	١٩
• اختبار التعرف الصريح على الكلمات........................	٢١
• اختبار الاستدعاء الحر الصريح..............................	٢٣
• اختبار الاستدعاء التلميحى................................	٢٤
ثانياً:اختبارات الذاكرة الضمنية..............................	٢٧
• اختبار إكمال جزء الكلمة.................................	٢٨
• اختبار إكمال حروف الكلمة الناقصة.........................	٣٠
• اختبار المعلومات العامة...................................	٣٢
(٣) التدريبات المعرفية فى البرنامج...........................	٣٥
• الأساس النظري للبرنامج...................................	٣٦
• التدريبات الخاصة بمستويات تجهيز المعلومات..................	٤٢
• التدريبات الخاصة باستراتيجية التنظيم........................	٥٤
• التدريبات الخاصة باستراتيجية التصور الذهنى..................	٦٣
(٤) الجزء الثاني من البرنامج الخاص بالتدريب من خلال مقرر دراسي......................................	٧٨
(٥) نموذج اختبار فى مادة العلوم.............................	٩٥

الفصل الأول

مقدمة

- مشكلة الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة:

يعتبر البحث فى العمليات المعرفية المسئولة عن السلوك واحداً من أهم الاتجاهات الرئيسية التى قدمها علم النفس المعرفى لشرح وتفسير طبيعة الذاكرة والذكاء وغيرها من العمليات، وتعبر تلك العمليات – من هذا المنظور – عن إمكانية ثابتة وحدود بنائية ذات طبيعة عامة ومشتركة بين الجميع، ولا يمكن للفرد أن يتجاوزها فى معالجته للمعلومات بصرف النظر عن طبيعة هذه المعلومات.

وقد تعرض محمد طه (١٩٩٥: ٥٨) لمفهوم العملية المعرفية على أنها " إجراء أولى ذو طبيعة بنائية يجرى على تمثيلات المثيرات المدخلة بحيث يصبح مثيرا مدخلا جديدا لمرحلة تالية من مراحل تجهيز المعلومات ". ويتضمن التعريف السابق عددا من الخصائص الرئيسية المحددة للعمليات المعرفية وهى أن العملية المعرفية إجراء أو وظيفة مستقلة عن المحتوى، وتمثل العملية المعرفية وحدة أساسية وغير قابلة للتحليل للأداء المعرفي، كما أن العملية المعرفية ذات بنية ثابتة وطبيعة مشتركة بين جميع أفراد النوع والفروق الفردية فيها فروق كمية وليست كيفية، وقد تمثل العملية المعرفية وحدة مستقلة قائمة بذاتها تؤدى إلى استجابة مخرجة نهائية أو قد تكون إحدى مراحل تجهيز المعلومات. كما أن العمليات المعرفية لا تعمل مستقلة بل أن النشاط فى إحدى العمليات يؤثر بالضرورة فى نشاط العمليات الأخرى المشتركة فى أداء نفس المهمة وعلى سبيل المثال فان الأختلاف فى حدود تخزين الذاكرة الأولية يمكن تفسيره – تبعا لتجهيز المعلومات – بمدى الادراك ومدى الانتباه ومدى الوعى .

يفترض علماء النفس المعرفى أن العمليات المعرفية _ المحور الرئيسى لعلم النفس المعرفى _ قابلة للاكتشاف والخضوع لقوانين علم النفس. كما أن الافتراضات التى يضعها علماء النفس بصفة عامة وعلماء النفس المعرفى بصفة خاصة تساعدهم فى توضيح الاتجاه العلمي الذي يلتزمون به فى الدراسة والبحث عن الاتجاهات العلمية الأخرى (أنور الشرقاوى، ١٩٩٢: ٧٥).

وتنتمى الدراسة الحالية إلى فرع علم النفس المعرفى الذى خطى فى الآونة الأخيرة بخطوات واسعة نحو تفسير السلوك المعرفى والذى يعتبر المعرفة هى محوره الأساسى فيدرس طبيعتها وطرق تجهيزها ذهنياً وأساليب تطويعها ونظم التدريب عليها .

ويمكن تعريف علم النفس المعرفى المعاصر من خلال ما قدمه نيسر (Neisser, 1967) فى أول كتاب يحمل عنوانه اسم " علم النفس المعرفى " حيث عرفه " بأنه العلم الذى

يشير إلى جميع العمليات التى عن طريقها يتم تحويل Transformationوتشفير Coding وتخزين Storageواسترجاع Retrievalوتجهيز Processingالمدخلات الحسية Input Sensoryالواردة للإنسان عبر الحواس، والتى تظهر فى النهاية بعد إجراء هذه العمليات عليها فى صورة نشاط حسي أو إدراكي أو تصوري أو حفظ أو تذكر أو حل المشكلات أو التفكير ".

ويعرفه باور (Bower,1975) بأنه " العلم الذى يهتم بمعرفة كيفية قيام الكائنات الحية بعملية التعرف Recognizingأو جمع البيانات حول عالمها وكيفية استخدامها لهذه المعلومات فى عملية اتخاذ القرار وفى أداء الأفعال الهامة ".

من أهم خصائص العمليات المعرفية أنها ترتبط فيما بينها ارتباطات عالية، حيث توجد علاقة تأثير وتأثر، وحيث أن الذاكرة تمثل مركز العمليات المعرفية ومحورها، فهي تعتبر من أهم العمليات المعرفية وأكثرها تأثيراً على كافة مكونات نظام تجهيز المعلومات، كما أنها تستقطب الاهتمام الأعظم لكافة علماء النفس المعرفي (فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٢٦٧).

وإذا كان الإدراك Perception هو العملية المعرفية التى يتم بواسطتها اتصال الفرد بالعالم الخارجي فى الموقف الراهن، فإن **التذكر** هو عملية استرجاع للمواقف الماضية بما يشملها من خبرات وأحداث تؤدى دورا هاما فى حياة الفرد. وإذا كان الإدراك هو وسيلة الفرد فى تحصيل موضوعات وعناصر الخبرة المباشرة، أو هو تحصيل الموقف الراهن بما فيه من عناصر أو موضوعات، فان **التذكر** هو أسترجاع لهذه العناصر والموضوعات وما يرتبط بها من خبرة سابقة تلك الخبرة التى كانت فى وقت سابق خبرة مباشرة فى إدراك الفرد، لذلك تنصب عملية التذكر على إدراك الخبرات الماضية.

كذلك يعتبر التذكر من العمليات العقلية المعقدة ، حيث أنها تتناول عدة عمليات عقلية كالحفظ Retention ، والتعرف Recognition ، والاستدعاء Recall ويتعلق الحفظ بأثر الذاكرة ، فحينما يمارس الفرد نشاطا معينا فى موقف خاص ، فهو اما ان يحفظ ما يمارسه أو ينساه . ولذلك نلاحظ أن الحفظ والنسيان ليسا بوظيفتين مختلفتين فى الأصل، بل يعتبران مظهرين لوظيفة واحدة إلا أن الحفظ يعبر عن الجانب الإيجابي لهذه الوظيفة، في حين يعبر النسيان عن الجانب السلبي لها، **فالتذكر** هو عملية استرجاع لخبرات أو أحداث ماضية في حين يعتبر **الحفظ** " العملية التي تثبت بها الخبرات الراهنة التي يمر بها الفرد والتي يمكن استرجاعها إما في صورة تعرف أو في صورة استدعاء (أنور الشرقاوى، ١٩٩٢: ١٢٦).

ويرى فؤاد أبو حطب (١٩٩٦: ٣١٣-٣١٤) أن الاستدعاء هو عملية إنتاجية يقوم بها الفرد، كما ينظر إليه على أنه استخدام الفرد للمعلومات المخزنة فى ذاكرته وقت الاختبار وقد يكون هذا الاختبار محدثا من الخارج أو مستثاراً من الداخل.

أما التعرف فأنه يختلف وظيفياً عن الاستدعاء حيث يذكر على منصور(١٩٩٣: ١٩٠) أنه إحياء لصورة موضوع ما عند إدراكه مرة أخرى، أو هو قدرة الفرد على التمييز بين الأشياء التى سبق أن رآها أو تعلمها والأشياء التى لم يسبق له أن رآها أو سمعها.

و أشار محمد عثمان نجاتي (١٩٩٥: ٢٠٦) إلى أن التعرف هو قدرة الفرد على معرفة الأشياء التى سبق تعلمها من قبل.

إن عملية التذكر ليست عملية بسيطة أو وحيدة فى ذاتها بل أنها تعتبر عملية معقدة، تساهم مع غيرها من عمليات أخرى فى بناء نظام الذاكرة لدى الإنسان.

وأهتم علماء علم النفس المعرفى اهتماماً تقليدياً بقياس التذكر الصريح Explicit Rememberingعن طريق اختبارات التعرف Recognition testsواختبارات الاستدعاء Recall tests والتى سماها جراف وشاكتر (Graf & Schacter, 1985) اختبارات الذاكرة الصريحة Explicit Memory Tests حيث تتم عملية التذكر التى يقوم بها التلاميذ فى هذه الاختبارات بصورة مباشرة Direct– شعورية Conscious – واعية Awareness– مدروسة Deliberate– مقصودة Intentional– صريحة Explicit وذلك للمعلومات التى سبق أن شاهدها التلميذ أثناء مرحلة الاكتساب والتى تسبق مرحلة الاختبار، ومن ثم يتضح لنا أن تركيز العلماء كان منصبا على دراسة العمليات العقلية الشعورية Conscious Mental Processes للتلميذ أثناء القيام بعملية التذكر (محمد ناصف، ١٩٩٩: ٢).

لكن الموضوع الأكثر حداثة الآن منذ عام (١٩٨٥) وحتى الآن، هو اهتمام علماء علم النفس المعرفى، أمثال جراف و شاكتر (Graf & Schacter , 1985, 1987) وروديجر (Roediger , 1990) وولدن (Weldon, 1991) بقياس التذكر الضمنى Implicit Remembering عن طريق مجموعة من الاختبارات سميت باسم اختبارات الذاكرة الضمنية Implicit Memory tests حيث تتم عملية التذكر التى يقوم بها التلاميذ فى هذه الاختبارات بصورة غير مباشرة Indirect– لاشعورية Unconscious– غير واعية Unawareness– عارضة أو حادثة Incidental –غير مقصودة Unintentional –ضمنية Implicit وذلك للمعلومات التى سبق أن شاهدها التلميذ فى اثناء مرحلة الاكتساب والتى تسبق مرحلة الاختبار .

لقد استأثرت قضية قياس التذكر الضمني على تصورات الباحثين في العديد من العلوم المتعلقة بدراسة الذاكرة البشرية مثل علم النفس العصبي Neuropsychology - علم نفس النمو Devlopmental Psychology – علم النفس البيولوجى Sychobiology (علم نفس الكائنات الحية) – علم النفس المعرفى Cognitive Psychology – علم النفس التربوى Educational Psychology وذلك بعد ان أصبحت العلاقة بين عمل المخ Brain والسلوك

Behavior الناتج عن هذا الأداء قابلة للتصور والتخيل والقياس نظراً لما طرأ على طرق قياس التذكر الضمنى للأفراد من نمو وتطور فى السنوات الاخيرة من القرن الماضي.

فقد ذكر شاكتر (Schacter, 1987;501)أن السمة البارزة للتذكر الصريح تتمثل فى الرجوع الصريح Explicit Reference لواقعة التعلم التى سبق أن شاهدها التلميذ أثناء مرحلة الاكتساب .

أما عن السمة البارزة للتذكر الضمني فقد ذكرت ولدن (Weldon, 1991; 526) إلى أنها تتمثل فى عدم الرجوع الصريح للأنشطة المعرفية أو الحركية التى سبق أن شاهدها التلميذ أثناء مرحلة الاكتساب وإنما يستدل عليها بطريقة ضمنية من خلال ما أحدثته هذه الأنشطة من يسر وسهولة فى أداء الفرد للمعلومات التى يتضمنها الاختبار، حيث يعرف هذا النوع بالانتقال الميسر والذى يعنى أن استجابة التلاميذ فى اثناء حل الاختبار تكون أفضل للمعلومات التى سبق تقديمها فى أثناء مرحلة الاكتساب من المعلومات التى لم يسبق تقديمها حيث يقاس الانتقال هنا عن طريق سرعة Speed أو دقة Accuracy التلميذ فى أدائه للمعلومات.

أن أهم ما يشغل بال الباحثين المهتمين بدراسة الذاكرة عامة وعمليات التذكر الصريح والتذكر الضمنى خاصة هى محاولة البحث عن أفضل الاساليب والطرق التى يمكن ان تستخدم فى اكتساب المعلومات بصورة تجعله قادرا على تخزينها بسهولة ويسر ومن ثم استرجاعها بصورة أفضل.

لقد أوضح رودجر و مكديرموت (Roediger & McDermott, 1993, ; 75)واجنر وآخرون (Wagner, et al, 1997; 305) أن هناك العديد من المتغيرات التجريبية التى تؤثر فى كل من التذكر الصريح والتذكر الضمنى حيث وجد الباحثون أن بعض هذه المتغيرات قد تحدث تأثيرات متوازية أي أنها تؤثر فى أداء التلاميذ أثناء قيامهم بعملية التذكر الصريح، كما تؤثر أيضا فى أداء التلاميذ أثناء قيامهم بعملية التذكر الضمنى وذلك عند تثبيت كل المتغيرات باستثناء التعليمات المصاحبة لكل اختبار.

حيث أكدت نتائج العديد من الدراسات التأثير الإيجابي لكل من مستويات التجهيز واستراتيجيات التسميع والتنظيم والتصور الذهني فى تنمية عملية التذكر الضمنى والتذكر الصريح مثال ذلك: دراسة رابولد وهاش ((Rappold & Hash, 1991; 103) التى هدفت إلى اختبار تأثير متغير تنظيم المعلومات فى التذكر الصريح والتذكر الضمنى وتوصلت النتائج إلى أنه ليس هنالك تأثير للتنظيم على التذكر الضمنى بينما هناك تأثير للتنظيم على التذكر الصريح.

ودراسة رودجر ومكديرموت (Roediger & McDermott, 1993;63-131)التى أوضحت أن التنظيم له تأثير فى اختبارات ترابطات المجموعة بينما ليس له تأثير فى اختبار التعرف على الكلمة.

ودراسة شالس و سيدو (Challis & Sidhu , 1993 ; 115) التى هدفت إلى اختبار تأثير كل من متغير تنظيم المعلومات ومتغير التكرار المركز Massed Repetitionعلى التذكر الصريح والتذكر الضمنى حيث وجد أنه هناك تأثيرات متوازية أي أن متغير تنظيم المعلومات ومتغير التكرار المركز قد أثرا بدرجات متساوية فى التذكر الصريح والتذكر الضمنى .

إن الفروق التجريبية Experimental Dissociation بين التذكر الصريح والتذكر الضمنى أمر طبيعى، ونظرا لأن الأول يقيس العمليات الشعورية فى التذكر والثانى يقيس العمليات اللاشعورية: لكن الأمر غير الطبيعي هو الحصول على نتائج متعارضة نتيجة تأثير بعض المتغيرات التجريبية مثال ذلك مستويات تجهيز المعلومات، التسميع الذهنى والتكرار، التنظيم و التصور الذهنى.

لقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود فروق دالة إحصائيا لمستويات التجهيز فى الذاكرة الصريحة لصالح المستوى العميق، فى حين أسفرت نتائج هذه الدراسات عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا لمستويات التجهيز فى التذكر الضمنى مثال ذلك: دراسة جيلسيك وبونك (Jelicic & Bonke , 1991; 1263) ودراسة ثابار و جرين (Thapar & Greene , 1994; 671) ودراسة فيديا وكاندان (Vaidya& Chandan ,1997; 1324) ودراسة ريتشاردسون (Richardson , 1998) ودراسة نيل وآخرين (Neil et al , 1999 ;495-501) ودراسة ثابر وكاثلين (Thapar & Kathleen , 2001;424-432)

وفى دراسة قام بها فتحى الزيات (١٩٨٥: ٥٢١) بعنوان أثر التكرار ومستويات معالجة المعلومات على الحفظ والتذكر وأسفرت النتائج عن تميز الطلبة المتفوقين بقدرة مرتفعة فى استخدام الاستراتيجيات وتفوق عملية تكرار المعلومات القائمة على التجهيز العميق.

وأيضا أظهرت نتائج العديد من الدراسات تحسن أداء الأطفال منخفضي التحصيل من خلال استخدام استراتيجيات التذكر مثل استراتيجية التسميع الذهنى و إجراءات التهجي: مثال ذلك دراسة ماك جيلى وسجلر (McGilly & Siegler , 1989; 172) التى تمت على مجموعة من الأطفال فى سن ٥-٨ سنوات حيث وجد أنهم يستخدمون استراتيجية التسميع التكراري .

كذلك أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود تأثير للتصور الذهنى على سرعة الأداء على أختبارات الذاكرة الصريحة والضمنية مثال ذلك: دراسة بايفيو(Paivio, 1986)،

ودراسة بلاكستون (Blaxton , 1989; 657-668) ، ودراسة رودجر وآخرين (Roediger, et al , 1992) ،ودراسة سعاد محمد (١٩٩٣) ، ودراسة رودجر ومكديرموت Roediger & McDermott , 1994) .

لقد نالت مجالات دراسة الفئات الخاصة من المتفوقين والمتأخرين دراسياً اهتماما واسعاً فى الآونة الأخيرة من قبل المتخصصين فى هذا المجال فقد أصبحت مشكلة التأخر الدراسي من المشكلات الهامة التى يجب أن تتضافر كل القوى من أجل القضاء عليها وإيجاد بعض الحلول لها، فلابد أن تحظى هذه الفئات الخاصة بالاهتمام والرعاية والدراسة.

فهناك بعض الدراسات التى تناولت دراسة التذكر الضمنى والتذكر الصريح لدى بعض الفئات الخاصة ومنها على سبيل المثال: دراسة لورسبوش وورمان (Lorsboch & Worman , 1989; 67-76) التى هدفت إلى بحث نمو صيغ الذاكرة الصريحة والضمنية لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم ،ودراسة وايت وآخرين (Wyatt et al , ;511-526 1998) التى تناولت الفروق بين كل من العاديين وذوى التخلف العقلى فى التذكر الصريح بينما لاتوجد فروق بينهما فى التذكر الضمنى ،ودراسة سوزان وآخرين (Susan, et al ; 177-194 2000 ,) التى أشارت إلى إخفاق الذاكرة العاملة عند الأطفال المتأخرين دراسياً .

من خلال العرض السابق وجدت الباحثة أن دراسة عملية التذكر الصريح والتذكر الضمنى تعد من الموضوعات الحديثة فى مجال علم النفس المعرفي وخاصة أن هناك المئات من الدراسات الأجنبية التى تعرضت إلى هذا الموضوع بينما لا يوجد إلا القليل من الدراسات العربية التى تناولت موضوع التذكر الضمنى والتذكر الصريح.

تحديد مشكلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للكشف عن إلى أي مدى يختلف المتفوقون عن المتوسطين والمتأخرين دراسياً فى عمليتي التذكر الضمنى والتذكر الصريح وذلك بغرض بناء برنامج تدريبي الهدف منه تحسين تلك العمليات عند المتأخرين دراسياً، ويقوم البرنامج على استخدام مجموعة من الاستراتيجيات المسهمة فى تحسين تلك العمليات المرتبطة بالتذكر الضمنى والتذكر الصريح، وتشمل استراتيجيات – التسميع الذهني والتكرار – التنظيم – التصور الذهني ومستويات تجهيز المعلومات.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات التالية:

١- هل يختلف أداء مجموعات الدراسة الثلاثة (المتفوقات –المتأخرات – المتوسطات) في إختبارات التذكر الصريح واختبارات التذكر الضمنى ؟

٢- ما تأثير البرنامج التدريبي باستخدام الاستراتيجيات المختلفة فى تحسين عملية التذكر الصريح لدى التلميذات المتأخرات دراسياً ؟

٣- ما تأثير البرنامج التدريبي باستخدام الاستراتيجيات المختلفة فى تحسين عملية التذكر الضمنى لدى التلميذات المتأخرات دراسياً ؟

٤- ما تأثير البرنامج التدريبي باستخدام الاستراتيجيات المختلفة فى تحسين التحصيل الدراسي فى مادة العلوم لدى التلميذات المتأخرات دراسياً ؟

٥- ما تأثير البرنامج التدريبي باستخدام الاستراتيجيات المختلفة فى تحسين التحصيل الدراسي العام لدى التلميذات المتأخرات دراسياً ؟

أهمية الدراسة:

- إضافة مفاهيم نظرية جديدة نظراً لتعرض الدراسة إلى مفهوم التذكر الضمنى والذي يقاوم عملية النسيان لدى التلاميذ وذلك لأن التذكر الضمنى يلعب دورا مهماً فى التغلب على بعض الصعوبات التى تواجه الأفراد لأنه يسهم بدور فعال فى مجالات حل المشكلات Problems Solving. كما أنها تضع المفاهيم النظرية محل التجريب، فإن هذا المجال لا يزال فى حاجة إلى المزيد من البحوث العربية.
- مدى إمكانية تدريب التلاميذ على الوعي باستراتيجيات التذكر الفعالة.
- إلقاء الضوء حول بعض الأساليب والاستراتيجيات التى تحسن عمل الذاكرة بوجه عام، وتحسن عمليتي التذكر الصريح والتذكر الضمنى بوجه خاص، حيث يعتبر التذكر من أهم العمليات المعرفية لدى الفرد، فلاحياه بدون ذاكرة، ولاتعلم بدون ذاكرة، ولاشك أن هذا ينطوى على أهمية كبيرة.
- إرشاد المعلمين حول كيفية استخدام بعض الاستراتيجيات الفعالة فى التدريس و عدم الاعتماد على الشرح اللفظي لأن كثرة المعلومات داخل الفصل تؤدى إلى النسيان، كما أن كثرة المعلومات اللفظية تنسى بعضها بعضا.
- إرشاد المعلمين إلى تقديم المعلومات فى صورة مجهزة تجهيزا عميقا، فالتجهيز العميق يقوى لدى التلاميذ مهارات التجهيز التفصيلي Elaboration Processing، والتنظيم Organization، والتصور الذهنى Imagery، والتشابه والمقارنة، وكلها مهارات متعلمة تؤدى إلى حدوث تعلم فعال له ثماره الطيبة. كما أنها تدفع التلاميذ لعملية التعلم القائمة على المعنى وتساعدهم فى تخزين المعلومات فى الذاكرة طويلة الأمد وتبعدهم عن اللجوء الي الحفظ القائم على الصم.

- إرشاد التلاميذ لتعلم بعض الاستراتيجيات التى تيسر عليهم فهم وحفظ المواد الدراسية المقررة.
- بناء مناهج قائمة على التجهيز العميق الذى يقوى لدى التلاميذ استراتيجيات التفكير المختلفة، وكذلك تنظيم المعلومات المقدمة للتلميذ حتى يستطيع الاحتفاظ بها فى الذاكرة طويلة الأمد، وأيضا زيادة نسبة التصورية فى المناهج الدراسية.

أهداف الدراسة:-

١-تنمية القدرة على التذكر الضمنى والتذكر الصريح.

٢-اختيار أفضل الطرق والاستراتيجيات فى تجهيز المعلومات قبل تخزينها فى ذاكرة التلاميذ، والتي تستخدم فى تذكر واسترجاع المعلومات من ذاكرة التلميذ.

٤-دراسة أهم النظريات والنماذج التى وضعها العلماء للذاكرة من منظور مدخل تجهيز المعلومات.

٥-تنمية استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التذكر (التسميع الذهنى، التنظيم ، التصور الذهنى) .

تحديد المصطلحات المستخدمة فى الدراسة:

التذكر الصريح Explicit Memory

هو مجموع الدرجات التى يحصل عليها التلميذ فى الاختبارات المعدة لقياسه وهى اختبار التعرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء التلميحى.

التذكر الضمنى Implicit Memory

هو مجموع الدرجات التى يحصل عليها التلميذ فى الاختبارات المعدة لقياسه وهى اختبار إكمال جزء الكلمة –إكمال حروف الكلمة – المعلومات العامة.

مستويات تجهيز المعلومات Levels of Processing of Information

هي الطريقة أو الأسلوب الذي من خلاله نجهز أو نعالج المادة موضوع التعلم والتي بالتالي تؤثر على الاسترجاع اللاحق لها (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ص ٢٦٩).

وهناك ثلاثة مستويات يتم بها تجهيز المعلومات وهى كالتالي:

١- المستوى العميق **Deep Level** يهتم الفرد فى هذا المستوى بعامل المعنى وما يحدثه من تداعيات وترابطات وتصورات عقلية: مثال ذلك معرفة التلميذة معاني الكلمات المقدمة وربطها بالكلمات المنسوجة فى ذاكرتها من قبل ثم إدخالها فى جملة توضح المعنى، ويعتبر هذا المستوى من أفضل المستويات حيث تصبح المعلومات أكثر ديمومة وادعى للاحتفاظ طويل المدى.

٢- **المستوى المتوسط Intermediate Level** وفيه يطلب من الفرد إيجاد نغمة أو سجعاً معين للكلمة المقدمة له مثل قلم - علم، صورة - بنورة .

٣- **المستوى الهامشي أو السطحي Shallow Level** وفيه يكون اهتمام الفرد متجهاً إلى الخصائص الفيزيقية أو الشكلية للكلمة المقدمة فمثلاً : يهتم الفرد بما إذا كان بنط الكلمات صغيراً أو كبيراً أو شكل الطباعة أو تميز الفرد للأصوات المسموعة .

استراتيجيات التذكر: Remembering Strategies

هي "الطريقة أو الأسلوب الذي تنظم به الذاكرة المعلومات الواردة إليها لتحقق أقل جهد ممكن وأفضل استدعاء متاح" (نيبت وشك Nibet & shuck, 1988; 44).

وقد اختارت الباحثة عدداً من الاستراتيجيات ليتم تدريب أفراد العينة عليها وذلك من أجل تحسين عملية التذكر وذلك فى ضوء نظرية مستويات التجهيز وهذه الاستراتيجيات هي: (التسميع الذهني والتكرار - التنظيم - التصور الذهني).

التحصيل الدراسي:

يقاس التحصيل الدراسي بالدرجة التى حصل عليها التلميذ فى الاختبارات المدرسية العادية فى نهاية العام الدراسي أو ما يسمى الاختبارات التحصيلية.

المتفوقات دراسياً:

هن التلميذات الحاصلات على درجات أعلى من المتوسط بمقدار انحراف معياري +١ فى الاختبارات التحصيلية والحاصلات على درجات تتراوح بين ١٠٠ - IQ١١٥ فى اختبار الذكاء المستخدم فى الدراسة (عبد السلام عبد الغفار، ١٩٩٧).

المتأخرات دراسياً:

هن التلميذات الحاصلات على درجات أقل من المتوسط بمقدار انحراف معياري -١ فى الاختبارات التحصيلية والحاصلات على درجات تتراوح بين ١٠٠ - IQ١١٥ فى اختبار الذكاء المستخدم فى الدراسة (رجاء أبو علام و نادية شريف، ١٩٩٥).

****

الفصل الثانى

الإطار النظري والمفاهيم الأساسية

مقدمة

- أولاً: التذكر الضمنى والتذكر الصريح والإطار النظري الخاص بهما
- ثانياً: مستويات تجهيز المعلومات
- ثالثاً: استراتيجيات التذكر
- رابعاً: التفوق والتأخر الدراسي
- خامساً: التحصيل الدراسي

الفصل الثانى

الإطار النظري

مقدمة:

تحاول الباحثة في هذا الفصل استعراض أهم المفاهيم والتعريفات والنظريات التى تشتمل عليها الدراسة، حيث تتناول الباحثة في هده الدراسة " دراسة الفروق بين كل مـن المتفـوقين والمتأخرين دراسيا في بعض العمليات المعرفية وأثر برنامج لتحسينها لدى المتأخرات دراسـياً ".وتتضمن الدراسة العمليات المعرفية التالية: التذكر الصريح – التذكر الضمني فى ضوء نظرية مستويات التجهيز ومعالجة المعلومات وكذلك بعض استراتيجيات التـذكر (التسـميع الـذهني والتكرار– التنظيم – التصور الذهني). وسوف تقوم الباحثة باستعراض الإطار النظرى الخاص بكل من:

١- التـذكر الصـريح Explicit Remembering والتـذكر الضـمنى Implicit Remembering والنظريات والطرق والمحكات المستخدمة للتمييز بينهما.

٢- مستويات تجهيز المعلومات.

٣- بعض استراتيجيات التذكر المستخدمة فى البرنامج التدريبى وهى: استراتيجية التسـميع الذهنى والتكرار، استراتيجية التنظيم واستراتيجية التصور الذهنى.

٤- الإطار النظرى الخاص بالمتفوقين والمتأخرين دراسيا، وأيضا التحصيل الدراسى.

أولا: مفهوم التذكر الصريح:

عرف رودجر (Roediger, 1990a;1043-1056) وجيلسك وبونك (-1991;1263 , Jelicic & Bonk 1266) وبريانت و فيرونيكا (Briant & Veronica, 1999;267-275) وشاكتر (Schacter, 1987 ;501-518) التذكر الصريح على أنه تذكر شعوري أو مقصود أو تذكر عن عمد للأحداث السابقة حيث أنه يتم قياسه عن طريق اختبارات التعرف والاستدعاء.

كذلك عرفه لورسباك و ورمان (Lorsbach & Wroman, 1989 ;67-76) بأنـه تذكر المستجيب للمعلومات المنسوخة في ذاكرته أثناء مرحلة الاكتساب وذلك عن طريق قيامـه بعملية الاستحضار الشعوري لتلك المعلومات في أثناء أداء الاختبار.

كما عرفت فايديا وكاندان (Vaidya & Chandan, 1997 ;1324) التذكر الصـريح بأنه تذكر مباشر يعتمد فى قياسه على اختبارات التعرف والاستدعاء الحر والاستدعاء التلميحي، أي أنه تذكر مقصود للمعلومات المقدمة فى أثناء مرحلة الاكتساب.

كما عرفته سيرجر (Serger, 1994 ; 163-164) بأنه عبارة عن اسـتخدام التلميـذ المستجيب للأنشطة المقصودة في تذكر المعلومات التي قدمت له في أثناء مرحلـة الاكتسـاب .

وعرفه بارك وجابريلى(Park & Gabreili, 1995;1583-1594) بأنه تعبير عن المعرفة يتم عن طريق التذكر المقصود للخبرة السابقة التي مر بها التلميذ في أثناء مرحلة الاكتساب.

وعرفه مكونى (Mckone, 1995; 1108-1126) بأنه تذكر متعمد يقاس عن طريق اختبارات التعرف والاستدعاء.

وكذلك عرفه محمد قاسم(٢٠٠٣: ٣٤) بأنه التذكر الشعورى لخبـرة سـابقة يجـرى قياسها عادة عن طريق تقرير الذات، سواء عن طريق الاستدعاء Recall أو اختبارات التعرف Recognition tests. والمظهر الرئيسى المميز لهذه الـذاكرة هـو أن الاسـترجاع الهـادف مصاحباً دوما بالوعى والمعرفة Awareness.

عرف بعض العلماء أمثال كريك وأخرون (Craik et al , 1994 ;864-875) التذكر الصريح بأنه تذكر مباشر من جانب التلميذ المستجيب للمعلومات التي قدمت له فى أثناء مرحلة الاكتساب .

كما عرف أنجيلكامب و وبيك (Engelkamp & Wippich, 1995 ;143-155) بأنه تذكر واع متعمد من قبل المستجيب للوقائع التى تدرب عليها فى أثناء مرحلة الاكتساب.

كما تعرض ميشيل (Michael, 1998 ; 3-9) لمفهوم التذكر الصـريح بأنـه الأداء للمهام التي تحتاج إلى تذكر شعورى للتجارب السابقة التى مرت به.

كذلك ذكر فتحي الزيات(١٩٩٨: ٣٨٧) أن القياس الصريح للـذاكرة يتطلـب مـن المفحوصين تذكر المعلومات السابق تعلمها أو عرضها عليهم من خلال اختبارات لقياس الذاكرة قياساً صريحاً وهما نوعان **اختبار الاستدعاء**، وفيه يقوم المفحوص بإعادة اسـتدعاء أو إنتـاج الفقرات أو المعلومات السابق تعلمها أو عرضها عليه. **واختبار التعـرف**، وفيـه يطلـب مـن المفحوص أن يميز أو يتعرف على فقرات معينة سبق له تعلمها أو مرورهـا فـى خبراتـه أو عرضها عليه.

كما ذكر كل من مارك (Mark, 2000;441-455) و براسوى وجون (Brucew & John, 2001;234-246) ومانويل و وباليستورز (Manuel&Ballesteros 1999 ;466-663) ودافيد (David, 1999 ; 1435 - 1451) ونيـل و آخـرون (NeiL, et al , 1999) وميتشيل (Mitchell, 1999 ; 1236-1255) وبرانت و فيرونيكـا (Briant & Veronica, 1999 ;267-275) أن التذكر الصريح هو تذكر شعورى ومقصـود للمعلومـات والخبـرات السابقة التي مر بها التلميذ في أثناء مرحلة الإكتساب حيث أنه يقاس بنوعين مـن الاختبـارات اختبار التعرف واختبار الاستدعاء.

كماعرف محمد ناصف (١٩٩٩: ١٥) التذكر الصريح على أنه تذكر التلميذ الشعورى للمعلومات التى سبق له مشاهدتها فى مرحلة الاكتساب أثناء حله للاختبار الذى تشير تعليماته إلى أن ذاكرته تكون موضع تقويم.

كما ذكر ريتشردسون وجون (Richardson & John, 1998) أن القياس الصريح للذاكرة يتطلب من المفحوصين الاستدعاء والتعرف على المعلومات التي قدمت إليهم مسبقاً كما أن تعليمات الاختبار تشير إلى الأحداث السابقة للاختبار (في مرحلة التجهيز) أي أن الاستجابة تكون مقصودة وشعورية.

كما تعرضت باربارا (Barbara, 2001) في دراستها للاسترجاع الضمني والصريح حيث أشارت إلى أن التذكر الصريح هو الذي تشير تعليماته إلى الأحداث والمعلومات السابقة أي أنه هو الاسترجاع الشعورى للمعلومات والأحداث السابقة والتى قدمت أثناء مرحلة التجهيز ويقاس هذا النوع من التذكر من خلال اختبار الاستدعاء الحر والاستدعاء التلميحى واختبار التعرف.

تعقيب على المفاهيم السابقة:

ومن خلال العرض السابق للتعريفات الخاصة بالتذكرالصريح ترى الباحثة أن هناك العديد من التعريفات والمفاهيم المتنوعة التي تعرضت إلى التذكر الصريح وهذا التنوع يؤدى إلى درجة كبيرة من الفهم والوضوح كى يسهل قياسه والتعرف عليه بدقه، فهناك من نظر إلى التذكر الصريح على أنه تذكر شعورى وأيضا من نظر له على أنه تذكر مقصود، وأيضا نظر له البعض على أنه تذكر واع ومباشر ومدروس وفى ضوء ما سبق ترى الباحثة أن التذكر **الصريح يتحدد بمجموع الدرجات التى يحصل عليها المفحوص فى اختبارات التذكر الصريح (التعرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء التلميحى).**

كما ترى الباحثة أيضا أن التذكر الصريح هو تذكر التلميذ الشعورى، المقصود، الواعى و المباشر للمعلومات والخبرات السابقة عندما تكون ذاكرته موضوع اختبار ولذلك فالوعى والشعور موجهان للتعلم وللقياس المباشر معاً كما يقاس التذكر الصريح باختبارات التعرف والاستدعاء.

ثانيا: مفهوم التذكر الضمني:

عرف جيلسيك وبونك(Jelicic & Bonke, 1991;1263-1266) التذكر الضمني على أنه تغير في السلوك يعزى إلى الخبرة السابقه التي مر بها التلميذ أثناء مرحلة الاكتساب حيث يقاس هذا التغير بطريقه لا شعورية من خلال اختبار (إكمال حروف الكلمة –إكمال أجزاء الكلمة).

كما عرف بريانت و فيرونيكـــا (Briant & Veronica, 1999;267-275) التـــذكر الضمني بأنه تلك العملية التى تؤثر فيها المعلومات المشفرة السابقة على أداء الأفراد على بعض المهام حيث يكون تذكر الأفراد للمعلومات لا شعورياً وأتوماتيكياً، كما ذكر أن التذكر الضـــمني يقاس بنوعين من الاختبارات اختبارى (المعلومات العامة – الهجاء) واختبار (إكمال حـــروف الكلمة –إكمال أجزاء الكلمة).

كما تعرض دورفمان (Dorfman, 1994; 1108) لتعريف التذكر الضمني على أنـــه تذكر لا يستخدم فيه المفحوصون عمليات البحث الشعورية لإسترجاع المعلومات التى سبق لهم مشاهدتها أثناء مرحلة الاكتساب.

بينما عرف مكونى(Mckone, 1995; 1108) التذكر الضمني على أنـــه اســـترجاع المفحوصين التلقائي أو اللاشعوري للمعلومات السابقة في أثناء أدائهم لمهام الاختبار.

كذلك عرف ليفين و هينريشس (Levin&Hinrichs, 1995;228) التذكر الضـــمني على أنه عملية استرجاع غير مباشر للمعلومات السابقة ولكنها تؤثر فى السلوك اللاحق.

كما عرف بست (Best, 1995;197) التذكر الضمني بأنه تذكر غير واع حيـــث يـــتم تخزين المعلومات ثم يتم استرجاعها دون أن يكون المفحوص على وعى بالمعالجات، بمعنـــى عدم قدرة التلميذ على معرفة لماذا يقوم بأداء هذه المعالجات أي أن التلميذ يتذكر المعلومات التي سبق له مشاهدتها دون أن يكون على علم بأن ذاكرته تكون موضع تقويم من قبل المختبر.

كما عرفت فايديا وكاندان (Vaidya & Chandan, 1997, ;1324) التذكر الضمني على أنه تذكر غير مباشر يعتمد في قياسه على نوعين من الاختبارات (اختبار يعتمد علـــى المعنى وهو اختبار مفاهيمى و اختبار يعتمد على الشكل وهو الاختبار الإدراكي)

كما اشارميشيل (Michael, 1998 ; 3-9) لمفهوم التذكر الضمني بأنه الأداء الميسر على اختبارات الذاكرة الضمنية، أو أنه حالة من اللاوعى التي لا تحتاج إلى تذكر شـــعورى أو تذكر مقصود.

كما ذكر أيضا أن بعض مرضى الذاكرة الذي يكون أداؤهـــم ضـــعيفاً علـــى اختبـــار الاستدعاء والتعرف كان أداؤهم طبيعياً على اختبارات الذاكرة الضمنية وأيضا أوضح أن هناك اختلافاً كبيراً بين كل من نوعى اختبارات الذاكرة الضمنية (الإدراكي والمفاهيمى) وذكـــر أن رودجر(١٩٩٠، ١٩٩٣) قدم أكثر من ١٢ اختباراً استخدمت فى نطاق التذكر الضمني وكانت المواد المستخدمة فى هذا النطاق تتنوع بين الصور والكلمات وأيضا بعض المهام والمعلومات.

كما ذكر فتحى الزيات (١٩٩٨: ٣٨٧ – ٣٨٩) أن القياس الضمني للذاكرة يتطلـــب أن يقوم المفحوص بأداء مهام معينة تبدو من خلالها درجة تذكر المفحوص كما وضـــح أيضـــا أن

مهام الذاكرة الضمنية لا تتطلب الاستعادة الشعورية للخبرات السابقة ففى مهمة إكمال حـروف الكلمات ليست بحاجة إلى استرجاع كلمات القائمة الأصلية.

كما ذكر كل من مارك (Mark, 2000;441-455) و براسوى وجون (Brucew & John, 2001;234-246) ومانويـل و وباليسـتيروز (Manuel & Ballesteros 1999 ;466-663) ودافيد (David, 1999 ; 1435 - 1451) ونيـل و آخـرون (NeiL, et al , 1999) وميتشيل (Mitchell, 1999 ; 1236-1255) وبرانـت و فيرونيكـا (Briant & Veronica, 1999 ;267-275) أن التذكر الضمني هو تذكر غير شعورى وغيـر مقصـود وأتوماتيكى للمعلومات والخبرات السابقة كما أنه تذكر يقاس ببعض مهـام الاسـترجاع غيـر المقصودة وغير الشعورية . وهناك نوعان من الاختبارات لقياس التـذكر الضـمني **إحـدهما** اختبارات التذكر الضمني الإدراكى مثل (إكمال حروف الكلمة - إكمـال أجـزاء الكلمـة - والتعرف على الكلمة) و **الثانى** هو(اختبار المعلومات العامة - وبعض مهام الهجاء - اختبار تداعى الكلمة).

كما ذكر ريتشاردسون وجون (Richardson & John, 1998) أن القياس الضـمنى للذاكرة يتطلب من المفحوصين القيام ببعض المهام المعرفية من خلال الحس دون الرجوع إلى مرجع سابق مثال ذلك: في اختبار إكمال حروف الكلمة وإكمال أجزاء الكلمة واختبار الإجابـة على أسئلة المعلومات العامة أي أن تعليمات اختبار التذكر الضمنى لا تشير إلى الأحداث السابقة للاختبار ولكن الاستجابة تكون غير مقصودة وغير شعورية.

كما أشارت بربارا (Barbara, 2001) إلـى مفهـوم التـذكر الضـمنى بأنـه أداء المفحوصين للاختبارات الخاصة بالتذكر دون الرجوع إلى الأحداث والمعلومات السابقة للاختبار والمقدمة من قبل كما يحدث في اختبار(التطابق الإدراكى -إكمال حروف الكلمة -إكمال جـزء الكلمة) التي فيها يستجيب المفحوص دون الرجوع إلى المعلومات السابقة.

<u>تعقيب على المفاهيم السابقة:</u>

ومن خلال العرض السابق للتعريفات الخاصة بالتذكر الضمنى ترى الباحثة أن هنـاك العديد من التعريفات والمفاهيم المتنوعة التي تعرضت إلى التذكر الضمنى وهذا التنوع يـؤدى إلى درجة كبيرة من الفهم والوضوح كى يسهل قياسه والتعرف عليه بدقه فهناك من نظر إلـى التذكر الضمنىعلى أنه تذكر لا شعورى وأيضا من نظر له على أنه تذكر غير مقصود، وأيضا نظر له البعض على أنه تذكر بدون وعى وغير مباشر وغير مدروس وفى ضوء ما سبق ترى الباحثة أن **التذكر الضمنى يتحدد بمجموع الدرجات التى يحصل عليها المفحوص فىاختبـارات التذكر الضمنى (إكمال جزء الكلمة -اختبار حروف الكلمة - المعلومات العامة).**

كما ترى أيضا الباحثة أن التذكر الضمنى هو تذكر غير مقصود وغير مباشر للخبرات والمعلومات السابقة وذلك في أثناء أداء المفحوص لمهام الاختبار أى أن المفحـوص يقـوم بعملية الاسترجاع غير المقصودة للمعلومات التى سبق أن شاهدها فى أثناء مرحلة الاكتساب وذلك فى أثناء أدائه للاختبار بدون قصد أو عمد.

<u>المحكات المستخدمة للتفريق بين كل من التذكر الصريح والتذكر الضمنى :</u>

ذكر رودجر ومكـديرموت (Roediger & McDerrmot, 1993;70) أن هنـاك العديد من الطرق والمحكات المستخدمة فى تحديد طبيعة كل من التـذكر الصـريح والتـذكر الضمنى وذلك حتى يتأكد للباحث فى هذا المجال أن عملية قياس التذكر الضمنى كانت خالية من عملية التذكر الصريح.وفيمايلى سوف تعرض الباحثة أهم هذه المحكات:

<u>١-محك التعليمات Instructions Criterion</u>

يعتبر هذا المحك من أهم المحكات على وجه الاطلاق كما أنه يعد من الطرق الناجحـة فى توجيه عملية الاسترجاع سواء كانت صريحة أو ضمنية وذلك من وجه نظر العديـد مـن العلماء المهتمين بدراسة كل من الذاكرة الصريحة والضمنية وعلى رأسهم رودجر و مكديرموت (١٩٩٣) حيث أكدا على أهمية هذا المحك فى التمييز بين كل مـن الاختبـارات الصـريحة والاختبارات الضمنية فمن خلال التعليمات التى تقدم للمفحوص تتم توجيه عملية الاسترجاع.

ففى الاختبارات الصريحة يُلقى على المفحوصين تعليمات تتطلب وعـى المفحـوص المستجيب بأن هناك اختبارا لاحقا له بعد أنتهائه من مرحلة الاكتساب بهـدف تشـجيعه علـى استخدام التجهيز السيمانتى القائم على التصورية: مثال ذلك: فى اختبار الاسـتدعاء التلميحـى الصريح يعطى للمفحوص كلمات الاختبار فى أثناء مرحلة الاكتساب وفى أثناء مرحلة الاختبار تقدم لهم اجزاء الكلمات كتلميح يساعدهم فى عملية استرجاع الكلمات.

كذلك ذكـر تلفـنج وأخـرون (Tulving, et- al, 1982 ; 336-342) أن خـلال الاختبارات الصريحة يطلب من المفحوص استدعاء الأحداث التى عُرضت عليهم من قبل- منذ وقت قريب – بينما فى الاختبارات الضمنية يطلب من المفحوص أداء مهمـة معينـة بأفضـل طريقة ممكنة دون أى معرفة بالخبرات الاسترجاعية، وفى بعض الحالات يتم إخبار المفحوص بأن كلمات الاختبار ربما تكون من القائمة المدروسة من قبل فى مرحلة الدراسة أو الاكتسـاب ولكن مع ذلك فالمفحوص يجيب بأول كلمة تصل إلى ذهنه.

أوضح رودجر ومكـديرموت (Roediger & McDorrmet, 1993 ; 70-71) أن التداخل بين الاختبارات الضمنية بطريقة الاسترجاع الصريحة يكون قليل الاحتمال عندما تكون تلميحات الاختبار الصريح محددة البيانات مثل اختبار إكمال حروف الكلمـة- اختبـار إكمـال

أجزاء الكلمة، بينما يكون التداخل أكثر عندما تكون التلميحات سيمانتية مثل اختبار المعلومات العامة، وكذلك تداخل الاختبارات الصريحة بطريقة الاسترجاع الضمنية حيث تكون أقل احتمالا عندما تكون تلميحات الاختبارات الصريحة سيمانتية مثل اختبار الاستدعاء الحر الصريح وأقل أحتمالا عندما تكون تلميحات الاختبار محددة البيانات.

٢-المحك المتعلق بمرضى اضطراب الذاكرة:

يُعد بحث وارينجتون وويسكارانتز (Warrington & Weiskarantz, 1970 ; 629-630) من البحوث الرائدة التى أجريت على مرضى اضطراب الذاكرة، حيث قاما بدراسة توصلا من خلالها إلى أن أداء مرضى اضطراب الذاكرة أقل بكثير من أداء مجموعة المقارنة العادية على مهام الذاكرة الصريحة، بينما أداء كل من المجموعتين: الأولى التى تعانى من اضطراب الذاكرة، والثانية العادية كانا متطابقتين على أداء مهام الذاكرة الضمنية.

كذلك توصل كل من رودجر (Roediger, 1990a ; 1043-1056). وماكلود وباسيلى (Macleod & Bassili, 1989;13-21) إلى نفس النتائج.

كما ذكر رودجر ومكدرومت (Roediger & McDermott, 1993; 71) أن هؤلاء المرضى أظهروا إخفاقاً فى اختبارات التذكر الصريح Explicit Memory Tests بينما أظهروا أداء جيداً فى العديد من اختبارات الذاكرة الضمنية Implicit Memory Tests بمعنى أخر أن هؤلاء المرضى لديهم صعوبة فى الحكم على المهام التى تشمل استرجاعاً صريحاً .

كذلك أشاربلاكستن (Blaxton, 1992 ; 549.) إلى أن عملية ضعف الذاكرة قد تنشأ نتيجة عدة طرق بسبب تحطم خلايا المخ Brain Damage وربما يتأثر أداء المفحوصين المرضى فى اختبارات الذاكرة الضمنية بهذا التحطم كما يتأثر أداؤهم فى اختبارات الذاكرة الصريحة. كما أشارأيضا إلى أن ما أظهره التلاميذ من انتقال سليم ويسر فى أداء الاختبارات الضمنية قد يكون دليلا على أن الاختبار يقيس عملية الاسترجاع الضمنية، ولكن لا يوجد أى ضمان على أن التلاميذ العاديين لم يستخدموا عمليات الاسترجاع الصريح أو لم يتأثر أداؤهم فى أثناء الاختبار الضمنى باستراتيجية الاسترجاع الصريح.

٣-محك استخدام طريقة الاستبيان:

يعتبر باور و شاكتر (Bower &Schacter, 1990 ; 404) أول من استخدما هذه الطريقة التى تعتمد على سؤال المفحوصين بعد الانتهاء من الاختبار عن الاستراتيجيات التى استخدموها فى أثناء عملية الاسترجاع وذلك بهدف فصل المفحوصين الواعين عن المفحوصين غير الواعين، حيث أن المفحوصين الواعين هم الذين أدركوا أن مفردات الاختبار قد واجهتهم من قبل فى أثناء مرحلة الاكتساب أو الدراسة.

كذلك نجح كل من "باور" و "شاكتر" فى فصل مجموعة المفحوصين الواعين عن مجموعة المفحوصين غير الواعين من خلال تقديم مجموعة من الكلمات فى أثناء مرحلة الاكتساب، وفى أثناء مرحلة الاختبار تم تقديم الحروف الثلاثة الأولى من كل كلمة والتى تعرف بإسم جزء الكلمة ثم طلبا منهم إكمال أجزاء الكلمات المقدمة بأول كلمة تصل إلى العقل، وبعد الانتهاء من مرحلة الاختبار يقوم المجرب بتوجيه أسئلة الاستبيان التالية:-

١- هل تعرف الهدف من وراء إكمال أجزاء الكلمات التى انتهيت منها ؟

٢- ماالطريقة التى اتبعتها فى إكمال أجزاء الكلمات؟

٣- هل لاحظت وجود علاقة بين مهام الدراسة ومهام الاختبار؟

٤- هل استخدمت ما درسته فى إكمال بعض أجزاء كلمات الاختبار ؟

فاذا نوه المفحوص بصورة تلقائية عن أنه قد أدرك العلاقة الموجودة بين المرحلتين، صنف المفحوص على أنه واع، بمعنى أنه قد استخدم طريقة الاسترجاع الصريح فى أثناء حل مهام الاختبار الضمنى وإذا كانت إجابة المفحوص بالنفى على هذة التساؤلات صنف المفحوص على أنه غير واع، بمعنى أنه استخدم طريقة الاسترجاع الضمنى فى حل مهام الاختبار الضمنى.

على الرغم من الصعوبات التى واجهت هذا المحك إلا أنه يعتبر من الطرق الناجحة من وجهة نظر العديد من علماء علم النفس المعرفى أمثال "رودجر" و"مكدرومت" وغيرهم، ومن أهم هذة الصعوبات: إغفال الحالة العقلية الحقيقية للمفحوص فى أثناء حل الاختبار وكذلك خضوع المفحوص المستجيب لمطالب المجرب. ربما يدرك المفحوصون العلاقة فى أثناء حلهم لبعض مفردات ولايدركونها فى أثناء حلهم للبعض الأخر. ربما يعى المفحوصون العلاقة بعد الانتهاء من حل الاختبار.

حيث يرى رودجر و مكدرومت(Roediger& McDermott, 1993 ; 72) أن عملية الوعى هذه لم تكن مؤثرة فى نقاء الاستجابة لان عملية الاستجابة قد تمت بالفعل.

<u>٤- محك الانفصال بين الاختبارات الصريحة والضمنية:</u>

يُعد هذا المحك من الطرق الشائعة التى استخدمها علماء علم النفس التجريبى مثل جاكوبى و دالس (Jacopy & Dalas, 1981 ; 306-540) حيث تقوم فكرة هذا المحك على دراسة تأثير يعض المتغيرات على أداء التلاميذ للاختبارات الصريحة والضمنية، فهناك بعض المتغيرات التى تؤثر فى أداء التلاميذ للاختبارات الصريحة ولاتؤثر فى أدائهم للاختبارات الضمنية، على سبيل المثال: تأثير مستويات التجهيز للمعلومات على اختبار التعرف على الكلمة الضمنى واختبار التعرف على الكلمة الصريح.

حيث توصل العلماء ومنهم على سبيل المثال رودجر و بلاكستون (Roediger &Blaxton, 1987B ; 379) إلى أن هناك تأثيراً كبيراً لمستويات التجهيز على اختبار التعرف الصريح ولكن ليس هناك تأثير لمستوى التجهيز علىاختبار التعرف على الكلمة الضمنيولكن كان هناك اعتراض على هذه الفكرة وذلك لأن هناك بعض المتغيرات تؤثر في أداء المفحوصين للاختبارات الضمنية ولاتؤثر في أدائهم للاختبارات الصريحة، مثل: تأثير متغير الوسيط الحسى، وتأثير متغير طريقة عرض المعلومات، مما جعل العلماء يشيرون إلى أن أداء المفحوصين فى هذين النوعين من الاختبارات قد قام على أساليب استرجاع مختلفة.

ذكر رودجر و مكديرموت .(Roediger &McDermott, 1993 ; 72-73) أن هذا المحك قد واجهته بعض الصعوبات وذلك لأن تأثير بعض المتغيرات قد لا تدل بالضرورة إلى أن أحدهما يقيس عملية الاسترجاع الصريح وأخر يقيس عملية الاسترجاع الضمنى- والسبب فى ذلك – أن هناك بعض المتغيرات قد تحدث تأثيرات متوازية، مثل: تلميحات الاختبار فى كل من اختبار الاستدعاء الحر، واختبار إكمال أجزاء الكلمة، حيث يمتد تأثير هذا المتغير إلى الاختبارات الصريحة والاختبارات الضمنية.

٥-محك طريقة التثليث والاستقلال الاحصائى:

سميت هذه الطريقة بهذا الاسم نظرا لقيام المختبر بتقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات وذلك بعد الانتهاء من مرحلة التجهيز، تأخذ المجموعة الأولى اختبار التعرف الصريح والثانية اختبار الاستدعاء التلميحى والثالثة اختبار إكمال أجزاء الكلمة الضمنى. وتعتبر هذه الطريقة من الطرق التى ابتكرها تلفنج واخرون (Tulving, et al, 1982 ; 336) حيث قاموا بدراسة أسفرت نتائجها عن وجود استقلال إحصائى بين أداء المفحوصين فى اختبار التعرف (الصريح) وفى أدائهم علىاختبار إكمال حروف الكلمة (الضمنى)، حيث كان معامل الارتباط بينهما يساوى صفرا. وأوضحوا أن عملية الاستقلال الاحصائى قد تعتبر معيارا على أن اختبار التعرف يقيس التذكر الصريح، واختبار إكمال حروف الكلمة الضمنى يقيس التذكر الضمنى.

تعليق عام:

هناك العديد من الطرق والمحكات المستخدمة فى تحديد طبيعة كل من التذكر الصريح والتذكر الضمنى، ولكن ترى الباحثة أن محك التعليمات من أفضل المحكات للتمييز بين طبيعة كل من التذكر الضمنى والتذكر الصريح ففى التذكر الصريح يكون المفحوص على وعى ومعرفة بأن ذاكرته تكون موضع تقويم من قبل المجرب، حيث يخبر المفحوص أثناء مرحلة الاكتساب بأن هناك اختباراً لاحقاً فى مهام الدراسة، أما التذكر الضمنى لا يكون التلميذ على

وعى أو معرفة بأن ذاكرته تكون موضع تقدير من قبل المجرب، حيث تتم عملية القياس بصورة لا شعورية، فالتعليمات المصاحبة للاختبار الضمنى يجب أن تشجع التلاميذ على الاستجابة إلى كل تلميح مقدم بأول مفردة تصل إلى أذهانهم ولكى يتأكد المجرب من هذا الكلام لابد من اتباع عدة توصيات ذكرها رودجر ومكديرومت (Roediger & McDermott , 1993 ; 79) وهى :

- أن تمثل المعلومات المدروسة ٥٠ % من مفردات الاختبار وباقى مفردات الاختبار تكون مفردات غير مدروسة.
- استخدام العديد من مهام التشتيت بين مرحلة الدراسة ومرحلة الاختبار.
- أن لاتقل مفردات الاختبار عن (٢٠) مفردة. وذلك بهدف الحد من استخدام التلاميذ لاستراتيجية الاسترجاع الصريح فى أثناء أدائهم للاختبار الضمنى.

تشير الباحثة أن هناك العديد من النظريات و المداخل التى استخدمت فى التمييز بين التذكر الصريح والتذكر الضمنى وتذكر الباحثة على سبيل المثال أهم المداخل التى تعرضت لهذا الموضوع وهى مدخل التجهيز المناسب للانتقال ومدخل أنظمة الذاكرة و مدخل التنشيط والتفصيل.

أولا : مدخل التجهيز المناسب أو الملائم للانتقال Transfer Appropriate Processing Theory:

يُعد مدخل التجهيز الملائم للانتقال من المداخل التى اقترحها رودجر Roediger وزملاؤه أمثال مارى ولدن Weldon وشالز Challis لتفسير أوجه التباعد أو الانفصال بين أداء التلاميذ فى الاختبارات المستخدمة فى قياس التذكر الصريح وادائهم فى الاختبارات المستخدمة فى قياس التذكر الضمنى (فى محمد ناصف، ١٩٩٩: ٣٤).

كما ذكر كل من تولفنج وشاكتر(Tulving & Schacter, 1992; 130-133) وبلاكستن(Blaxton, 1989; 657-668) أنه طبقا لهذا المدخل يوجد تمييز بين كل من التذكر الصريح والتذكر الضمنى وذلك لأن معظم اختبارات التذكر الصريح تشمل التجهيز التصورى بينما معظم اختبارات التذكر الضمنى تشمل التجهيز الإدراكى، وأيضا هناك تمييز بين كل من الاختبارات الإدراكية والاختبارات التصورية للذاكرة الضمنية، ففى اختبارات الذاكرة الضمنية الادراكية (اختبار إكمال حروف الكلمة – اختبار إكمال أجزاء الكلمة) عادة توجد تاثيرات لمتغير الوسيط الحسى بين مرحلة الدراسة ومرحلة الاختبار، بينما فى اختبارات الذاكرة الضمنية التصورية (اختبار الإجابة على اسئلة المعلومات العامة) عادة لايوجد تاثير لمتغير الوسيط الحسى بين مرحلة الدراسة ومرحلة الاختبار وتدعيما لهذا الانفصال من خلال دراسات

(Roediger & McDermott ,1993 ; 63-131) (Weldon & Roediger, 1989;269-280

كما يهدف هذا المدخل إلى التعرف على الدور الذى تؤديه عملية التحول الشـفرى فـى تفسير أوجه المقارنة بين اختبارات الذاكرة الضمنية واختبارات الذاكرة الصريحة، مثال ذلـك: (معرفة أيهما أفضل فى التذكر الصور أم الكلمات).

كما يهدف المدخل إلى التعرف على الاسهامات التى تقدمها عمليات التجهيز المفاهيمى وعمليات التجهيز الإدراكى فى داء التلاميذ فى اختبارات الذاكرة الصريحة وأدائهم فى اختبارات الذاكرة الضمنية.

ثانيا: مدخل انظمة الذاكرة Memory Systems Approach

عرف تلفنج (Tulving, 1985 ; 385-398) مصطلح أنظمة الذاكرة بأنه عبارة عن ارتباط السلوك و التفكير بالعمليات أو المعالجات الذهنية التى يفترض أنها تكون موجودة بالفعل داخل أنظمة الذاكرة وقد قدم "تلفنج" تعريفا آخرا يتسم بالشمولية، حيث نظر إلى أنظمة الذاكرة على أنها عبارة عن مجموعة من العمليات أو المعالجات التى تحدث داخل الذاكرة، حيث ترتبط العمليات بعضها مع بعض ارتباطا محكما.

وقدمت شيرى و شاكتر (Sherry & Schacter, 1987 ; 440) تعريفاً لمفهوم أنظمة الذاكرة من منطلق أنه " تفاعل يتم وفقا لأسس وقواعد محددة بين ميكانزمات الاكتساب والاحتفاظ والاسترجاع واقترحا مصطلح أنظمة الذاكرة المتعددة.

وذكر كل من شاكتر(Schacter, 1987 ; 501-518) وشيماميورا وسكوير (shimamura & Squir, 1984 ; 556-570) و وارينجتون ووسكرانتز (warrington & Weiskrantz , 1970 ; 629 - 630). أن هناك أنظمة مميزة للذاكرة فى المخ هذه الأنظمة لها أهمية كبيرة عند أداء الأفراد على مختلف اختبارات الذاكرة، هذه النظرة العامة لأنظمة الذاكرة تمت دراستها على الحيوانات من خلال تجارب عديدة لمهام مختلفة للذاكرة.

وميز كل من كوهين و سكوير (Cohen & Squir 1980 ; 207-209) بين الذاكرة التوضيحية والذاكرة الإجرائية، كما ذكرا أن الذاكرة السيمانتية الخاصة بالمعلومات والحقائق هي المسئولة عن إجراء العمليات المعرفية والحركية، كما أن نظام الذاكرة التوضيحية يعتبر معطلا عند مرضى فقدان الذاكرة بينما نظام الذاكرة الإجرائية المسئول عن الانتقال ومختلف الأشكال من التعلم يكون هو الفاعل عند هؤلاء المرضى.

كما ذكر رودجر ومكديرموت (Roediger & McDermott , 1993 ;63-131) أن أداء التلاميذ فى اختبارات الذاكرة الضمنية يعزى إلى نظام الذاكرة السيمانتى، وأن أداءهم فى اختبارات الذاكرة الصريحة يعزى إلى نظام الذاكرة العارضة، بمعنى آخر أن قياسات أداء

الأفراد لاختبارات الذاكرة الصريحة (تعرف- استدعاء) يعكسها نظام الذاكرة العارضة، وقياسات أداء الأفراد لاختبارات الذاكرة الضمنية يعكسها نظام الذاكرة السيمانتية .

كذلك يرى روبرت سولسو(١٩٩٦: ٢٤٧) فيرى أن نظام الذاكرة الحادث هو المسئول عن استقبال وحفظ المعلومات المتعلقة بالأحداث الشخصية المؤقتة، مثال ذلك: زيارة أحد المتاحف – أول يوم فى الدراسة الجامعية، وترى الباحثة أن هذا النظام يمكن أن يساعد الطالب فى تذكر المعلومات المتعلقة بما شاهده فى المعمل من تجارب وذلك فى أثناء حل اختبار العلوم، كذلك تساعده الزيارة التى قام بها لأحد المتاحف على تذكره للمعلومات والوقائع التاريخية أثناء حل اختبار فى مادة الدراسات الاجتماعية.

أما عن أهميته التربوية فيرى روبرت سولسو (١٩٩٦)أنه يساعد التلميذ على حل ما يواجهه من صعوبات فى التعرف على معاني بعض الكلمات اثناء عملية القراءة حيث يسترجع التلميذ من ذاكرة المعاني المتعلقة بالكلمات الصعبة، كذلك يلعب هذا النظام دوراً حيوياً فى تمثيل صور الأحداث الموجودة داخل ذاكرة التلميذ أثناء حل مشكلة ما فى مادة الرياضيات مثلا.

ثالثا: مدخل التنشيط والتفصيل: Elaboration and Activation Approach

ذكر جراف ومندلر (Graf & Mandler, 1984 ; 553) أن عملية تنشيط الأحداث المراد دراستها لمدة زمنية قصيرة نسبيا قبل تمثيلها فى الذاكرة تُيسر وتُسهل أداء التلاميذ فى اختبارات الذاكرة الضمنية ، حيث يرجع تأثيرات السهولة واليسر فى أداء التلاميذ لهذه الاختبارات إلى التنشيط المؤقت للتمثيلات قبل تواجدها فى الذاكرة أو إلى التراكيب المعرفية .

كما افترض رودجر ومكديرموت(Roediger & McDermott, 1993 ; 121) أن عملية التنشيط تحدث بطريقة أوتوماتيكية أو ذاتية وتكون مستقلة عن عملية التفصيل، فعملية التنشيط تجعل الكلمة أكثر سهولة فى الوصول، أى أنها تصل إلى العقل بسرعة أكثر.

أما عملية التفصيل فهي تزيد من سهولة وصول واكتساب واحتفاظ الكلمة، وكذلك تزيد من قابلية استرجاعها وتذكرها لأن عملية التفصيل تعمل على توليد مسارات جديدة تساعد فى عملية تذكر الكلمة.

كما أشارإلى أن التمييز بين عمليتي التنشيط والتفصيل قد أسهمت فى تفسير العديد من أوجه الانفصال فى أداء التلاميذ لاختبارات الذاكرة الصريحة و أدائهم لاختبارات الذاكرة الضمنية، فعملية التنشيط تعد مسئولة عن التيسير النسبي للأداء اللاشعورى للتلاميذ فى اختبارات الذاكرة الضمنية. أما عملية التفصيل فهي مسئولة عن تشفير الأحداث فى الذاكرة بالطريقة التى تمكننا من التعرف عليها أو استدعائها فيما بعد.

فقد أكد العلماء على أن عمليةالتنشيط تقوى العلاقة بين المعلومات المكتسبة فى أثناء مرحلة الاكتساب والمكونات الموجودة بالفعل فى العقل لإحداث عملية تنشيط متبادل يجعل الكلمة أكثر سهولة فى الاكتساب.

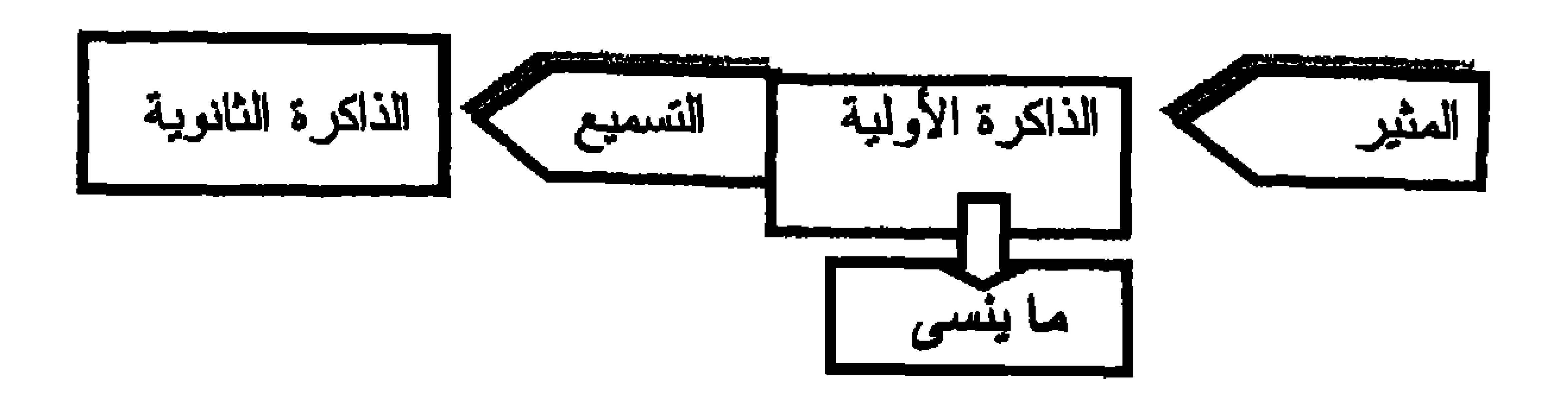
<u>تعليق عام:</u>

ترى الباحثة أن التمييز بين المقاييس الصريحة والمقاييس الضمنية للذاكرة يتمثل فى أن القياس الضمنى للذاكرة يتطلب أن يقوم المفحوص بأداء مهام معينة تظهر من خلالهـا درجـة تذكر المفحوص، أى أنه لا يتطلب الاستعادة الشعورية للخبرات السابقة مثال ذلك: ففى مهمـة إكمال حروف الكلمات ليس المفحوص بحاجة إلى استرجاع كلمات القوائم الأصلية ولكنه يقـوم بأداء المهمة دون استرجاع صريح لكلمات القوائم. بينما فى القياس الصريح للـذاكرة يتطلـب استرجاع شعورى للمعلومات والخبرات السابقة، أى أن المفحوص يقوم باعـادة اسـترجاع أو التعرف على المعلومات التى سبق له تعلمها أو عُرضت عليه أو مرت بخبرته.

<u>كيفية عمل الذاكرة من منظور تجهيز المعلومات:</u>

أهتمت العديد من الدراسات بالتعرف على بنية الذاكرة وعلى عمليات الـذاكرة وتقبـل العلماء فكرة بنية الذاكرة ذات الطبيعة الثنائية، مفترضين وجود ذاكرة قصيرة الأمـد **Short – term Memory** وذاكرة طويلة الأمد **Long – term Memory**ولكن فى القرن الماضـى ظهرت بعض الآراء التى تشكك في صدق الفكرة الثنائية لعمل الذاكرة، حيث عارض العلمـاء فكرة أن المعلومات تتحرك داخل الذاكرة البشرية في مراحل وبلغة التمثيل البياني في صـورة إطارات أو صناديق وانصب تركيز العلماء على معرفة المصير الـذي سـوف تـؤول إليـه المعلومات بعد إدراكها، بمعني معرفة كيفية تحولها إلى رموز ونقلهـا وربطهـا بالمعلومـات الموجودة داخل الذاكرة وتخزينها وتسميعها ذاتياً واستدعائها ونسيانها. **وفيما يلي سوف تعرض الباحثة بعضاً من هذه النماذج:**

<u>أولاً: نموذج ووف ونورمان :</u>



شكل رقم (١) يوضح نموذج ووف ونورمان

هذا النموذج محاولة مبكرة للتمييز بين نوعين من الذاكرة هما الذاكرة الأولية والـذاكرة الثانوية كما أنه يقدم وصفاً لهذين المخزنين من وجهة نظر تجهيز المعلومات على النحو التالي (فتحي الزيات، ١٩٩٥: ٢٣٤-٢٣٧)

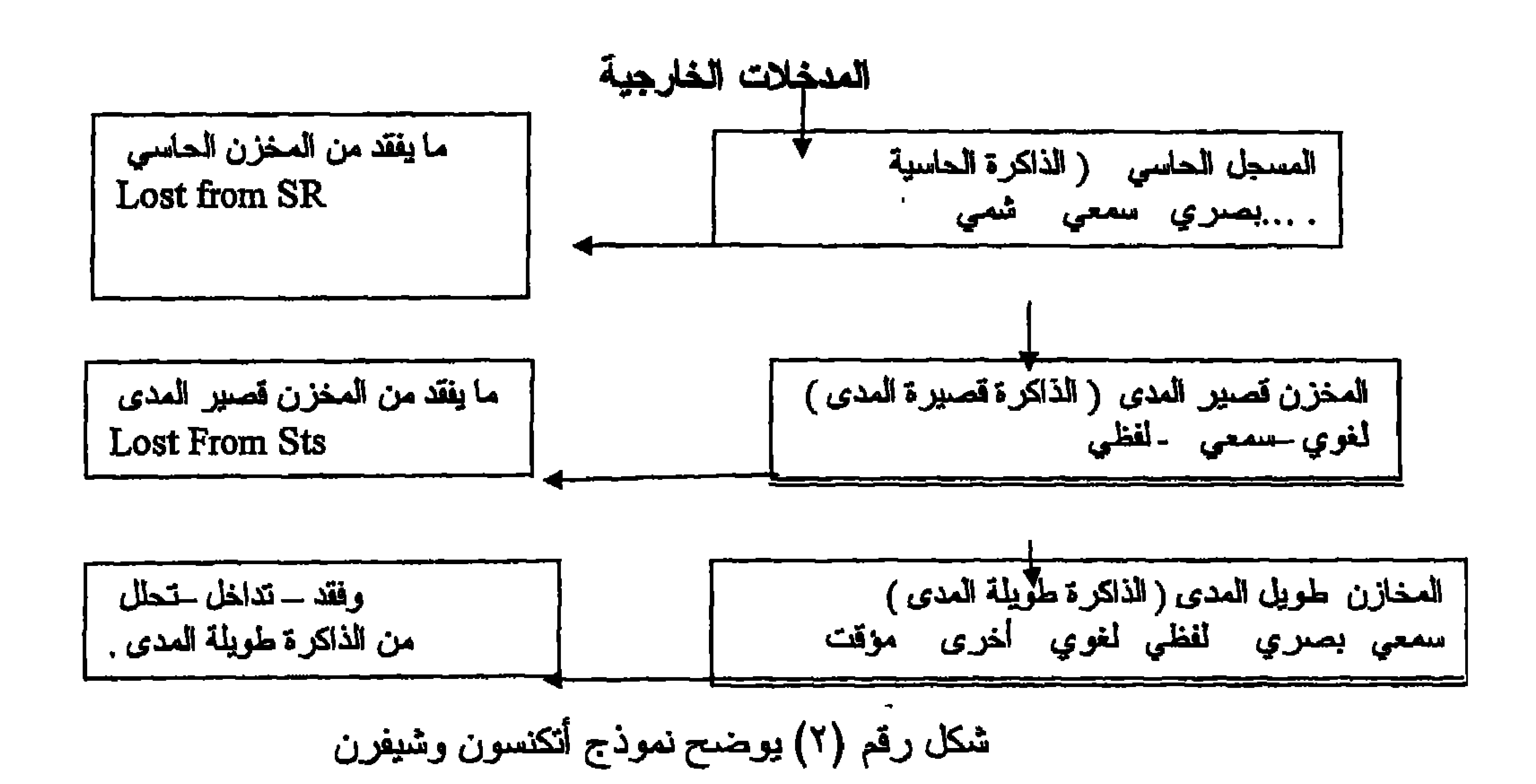
وفقاً لهذا النموذج تدخل الفقرات أو المثيرات التى تنتقل إلى الذاكرة الأولي حيـث يـتم تسميعها أو ترديدها وقد يكون هذا التسميع صامتاً أو جهرياً مقصوداً أو غير مقصود، شـعورياً أو لا شعورياً، فإذا تم ترديد أو تسميع الفقرة فأنها تبقي في الذاكرة الأولية وربما تدخل الـذاكرة الثانوية حيث تُعد الذاكرة الثانوية مخزناً أكثر إستدامة وفيها لا تحتاج الفقرة إلـى التسـميع أو الترديد وإنما إلى الاحتفاظ.

<u>ومن أهم مميزات هذا النموذج:</u>

أنه يعطي التقدير الكمي لخصائص الذاكرة الأولية حيث تبدو سـعة الـذاكرة الأوليـة محدودة للغاية وأن معظم التلاميذ لا يمكنهم حمل أكثر من ٥ أو ٦ أو ٧ أو ٨ أو ٩ فقرات بدون صعوبة كبيرة، ويبدي معظم التلاميذ صعوبة في الاحتفاظ عندما يزيد عدد الفقرات أو الوحدات عن هذا الحد حسب تصور ميللر (٧ + ٢) كما أوضحوا أن فقد المعلومات من الذاكرة الأولية لا تحدث كدالة في الزمن ولكن تحدث عملية الفقد عندما تحل المعلومات الجديدة محل المعلومات القديمة بمجرد نفاذ سعة التخزين.

<u>ثانيا : نموذج اتكنسون وشيفرين : The Atkinson –Shifferin Buffer Model :</u>

إن هذا النموذج يمثل ذاكرة المكونات المنفصلة وهو النموذج الذي اقترحـه ريتشـارد أتكنسون وشيفرن عام ١٩٦٨.



شكل رقم (٢) يوضح نموذج أتكنسون وشيفرن

كما هو موضح في الشكل تدخل المثيرات البيئية الخارجية التى أشار إليها النموذج باسم المدخل الخارجي إلى الذاكرة الحاسية إذ المسجل الحاسي والذاكرة الحاسية هي نظام افتراضـــي ذات سعة تخزينية بقدر من الدقة، وعلى الرغم من أن الحواس الثلاث اللمس والشـــم والتـــذوق يمكن أن تكون ممثلة في الذاكرة الحاسية وأن تنتقل إليها بعض المثيرات أو المدخلات البيئية.

أشارفتحي الزيات (١٩٩٥: ٢٣٨) أن اتكنسون وشيفرين قد افترضا أنه عند ظهـــور المعلومات المجهزة يتم تسجيلها في الحال من خلال الحاسة الملائمة وقد تفقـــد أو تنتقـــل مـــن المسجل الحسي مباشرة إلى الذاكرة طويلة الأمد. كما فرق اتكنسون وشيفرن بين مفهوم الذاكرة ومستودعات الذاكرة واستخدما مصطلح الذاكرة ليشير إلى المعلومات التى يحـــتفظ بهـــا فـــى الذاكرة، ومصطلح مستودعات الذاكرة ليشير إلى المكون البنائى الذى يتم فيه حفظ المعلومـــات، ومن ثم فإن طول فترة الاحتفاظ بالمعلومات لا يشير بالضرورة إلى مكان وجودها فى تركيـــب الذاكرة حيث يمكن أن تذهب المعلومات مباشرة عقب تقديمها إلى المخزن طويل الأمد.

كذلك أوضح روبرت سولو (١٩٩٦: ٢٣١- ٢٣٢) أن فكرة النظر إلى الذاكرة علـــى أنها عبارة عن " صناديق فى الرأس " أو مراحل قد انطلقت بعد فترة توقف بعد أن قدم اتكنسون وشيفرن تصورهما عن الذاكرة فى ضوء مدخل تجهيز المعلومات حيث يتفقان مع نموذج ووف ونورمان فى النظرة الثنائية للذاكرة، ولكنهم افترضوا وجود العديد من الأجهزة الفرعية فى إطار الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة طويلة الأمد بهدف فهم خواص الذاكرة الحسية الشـــفرية وفهـــم عمليات انتقال وتحول المعلومات من الذاكرة قصيرة الأمد إلى الذاكرة طويلة الأمد.

كما ساعدت الأنظمة الفرعية على وضع قواعد للتفريق بين الـــذاكرة قصـــيرة الأمـــد والذاكرة طويلة الأمد. وذكر العلماء أن بنية الذاكرة ثابتة وأن عمليات التحكم أو السيطرة تكون متغيرة. وافترضوا أن الذاكرة تتكون من ثلاثة مستودعات هى المســـجل الحســـى والمســـتودع قصير الأمد والمستودع طويل الأمد.

كما أشاروا إلى أن المسجل الحسى يتكون من أنظمة فرعية تتمثل فى الجهاز البصرى Visual systemالذى يشمل مخزون المدركات البصرية، ومن خصائصه إثـــراء المعلومـــات وسرعة إنجازها أو فقدها أو ضياعها، كما أنه من خصائصه أن معلوماته تكون محددة تحديـــداً جيداً.

<u>مميزات هذا النموذج:</u>

أوضح روبرت سولسو (١٩٩٦: ٢٣٤) أن من أهم مميزات هذا النموذج أن التلميـــذ يتحكم فى معالجة المعلومات المقدمة له من مستودع إلى آخـــر، حيـــث يقـــوم التلميـــذ بتنفيـــذ المعلومات التى يحتفظ بها لمدة قصيرة فى المسجل الحسى، ثم تقدم هذه المعلومات المنتقاة إلـــى

مستودع الذاكرة قصيرة المدى الذى يمارس فيه التلميذ أاكبر قدر ممكن من التحكم عن طريق أنظمة الذاكرة الفرعية التى تتخذ أشكالا عدة، ولعل أكثرها وضوحا نظـــام الـــتحكم الشـــعورى ونظام التحكم اللاشعورى، فقد يشغلون المستودع قصير الأمد بكثير مـــن المعلومـــات الجديـــدة ويتجاهلون المعلومات القديمة عن طريق عدم تسميعها ذهنيا.

كما أنه هناك ميزة أخرى وهى عملية الترميز التى عن طريقها يتم تصنيف المعلومات الداخلة إلى المستودع طويلة الأمد وفقا للمعلومات الموجودة فيه حيث تعتمد وسائل تقوية الذاكرة Mnemonic Devicesعلى عملية الترميز.

مـــدخل مســـتويات تجهيـــز ومعالجـــة المعلومـــات: LeveL of information processing Approach:

اتجه عدد من علماء علم النفس المعـــرفيين وعلـــى رأســـهم Craik & Lochart (1972)إلى تبنى مداخل أخرى حول قضية الذاكرة بين التعدد والأحادية تحظى هذه المـــداخل بالاتساق والمنطقية في التفسير من ناحية وبنتائج الدراسات والبحوث التي تدعمها مـــن ناحيـــة أخرى ومن أهم هذه المداخل هو مدخل مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات وذلك أخذاً بفكـــرة المكونات المتصلة للذاكرة الذي يركز على كيف يتم تجهيز ومعالجة المادة المتعلمة خلال عملية التعلم.

ويقترح فتحى الزيات(١٩٩٨: ٢٦٩) أن الطريقة أو الأسلوب الذي من خلاله نجهز أو نعالج المادة موضوع التعلم يؤثر على الاسترجاع اللاحق لها، فالتجهيز العميق القائم مثلا على معانى الكلمات أو معنى المادة موضوع التعلم ينتج احتفاظاً أكثر ديمومة من المستويات السطحية أو الهامشية للتجهيز كالاهتمام بالخصائص البنائية أو التركيبة للكلمات أو الجمـــل أو مظهرهـــا الشكلى وكلما استطاع الفرد أن يربط المادة موضوع التعلم بإطاره المرجعى الذاتى كان احتفاظه بها أدوم وتذكره واسترجاعه اللاحق لها أيسر.

المسلمات التي قام عليها مدخل مستويات التجهيز والمعالجة:

١- يتمايز تجهيز الفرد ومعالجته للمعلومات في عدة مســـتويات للتجهيـــز والمعالجـــة، وهـــذه المستويات هى المستوى السطحى أو الهامشي والمستوى المتوسط العميق والمستوى الأكثر عمقاً.

٢- إن تجهيز ومعالجة المعلومات عند المستوى الأعمق القائم على المعنى يؤدى إلى احتفـــاظ أكثر ديمومة لهذه المعلومات بصورة تفوق تجهيز ومعالجـــة المعلومـــات عنـــد المســـتوى السطحى أو الهامش القائم على التجهيز أو المعالجة الحاسية لها.

٣- كلما مال الفرد عند تجهيزه ومعالجته للمعلومات إلى اشتقاق المعانى والدلالات والترابطات بين مكونات المادة موضوع المعالجة كلما كان تجهيزه لها أعمق، ومن ثم احتفاظه بها أدوم واسترجاعه لها أيسر.

٤- يكون تجهيز ومعالجة المعلومات عند المستوى السطحى أو الهامش عندما يكـون اهتمـام الفرد إلى شكل المادة موضوع التعلم، كعدد حروف الكلمات أو ايقاعها أو سجعها أكثر مما يكون اهتمامه منصرفاً إلى معانيها أو دلالتها أو ترابطاتها.

٥- يكون تجهيز ومعالجة المعلومات عند المستوى العميق عندما ينصرف اهتمام الفـرد إلـى معنى المادة موضوع التعلم ودلالاتها وترابطاتها والعلاقات القائمة بين مكوناتها.

٦- يكون تجهيز ومعالجة المعلومات عن المستوى الأعمق عندما يقوم الفرد بايجاد نـوع مـن العلاقات بين عناصر أو مكونات المادة موضوع التعلم واطارة المرجعى الشخصى (فتحى الزيات، ١٩٩٨).

أما كريك ولوكهارت (Craik & Lockhart 1972 ; 675،) فقد افترضا وجـود ثلاثة مستويات **الأول** ويمثل المستوى الضحل والثانى يمثل المستوى المتوسط، **الثالـث** ويمثـل المستوى العميق ففى المستوى الضحل تهتم ذاكرة التلميذ بالتركيز على الخصـائص الفيزيائيـة أثناء مرحلة الاكتساب مثل: معرفة التلميذ الحروف الصاعدة والحروف الهابطـة فـى كلمـة capacity حيث (P، Y) تمثل الحروف الهابطة (T) تمثل الحرف الصاعد الوحيد فـى الكلمة .

كذلك يتمثل هذا المستوى كما أشارما ليم و آخـرين (Malim, 1994 ; 111) فـي معرفة التلميذ على تميز الصوت المسموع لرجل أو لإمرأة وأخيرا معرفـة التلميـذ الحـروف الصغيرة والحروف الكبيرة في الكلمة المقدمة بصرياً.

كما أشارنيل(Neil, et al, 1999 ; 634) إلى أن المعالجة العميقة لها تـأثير أفضـل وتدوم لمدة أطول من المعالجة الضحلة للذاكرة فالمستوى العميق تخضع فيه المعلومات الداخلة إلى ذاكرة المفحوص للتحليل.

وقد توصل فتحى الزيات(١٩٨٥) من خلال دراسته إلى أن التجهيز والمعالجة الأكثر عمقاً يؤدى إلى حفظ وتذكر أفضل، حيث كان استرجاع المجموعة التي عالجت كلمات القائمـة التي أعدت لهذا الغرض (٣٠كلمة) عند مستوى أعمق (عامل المعنى – تكوين القصة) يعادل استرجاع المجموعة التي عالجت ذات الكلمات عند مستوى هامشي اعتماداً على عدد حـروف هذه الكلمات أربع مرات ولم يكن هناك فرق دال بين مجموعة المعالجة الهامشـية ومجموعـة التكرار التي اعتمدت على التكرار المجرد لكلمات القائمة.

أشارفتحى الزيات(١٩٩٥: ٢٤٣) إلى أنه لايوجد تعريف محدد جامع مانع يمكن استخدامه للدلالة على هذا المفهوم (مستويات تجهيز المعلومات) ربما لعدم وجود مقياس مستقل لقياس مستوى عمق التجهيز أو المعالجة، وربما لأن فكرة مستويات تجهيز أو معالجة المعلومات تقوم على أساس وحدة الذاكرة، التى تشكل متصلاً من الفاعلية يكون محكوما بمستوى التجهيز أو المعالجة، والذى يمتد بين السطحية أو الهامشية Shallow وبين العمق Depth وتتجاهل هذه النظرية منظور المكونات المنفصلة للذاكرة وعلى هذا فهى تتفق مع منظور المكونات المتداخلة التي تنظر إلى الذاكرة كوحدة واحدة يمكن زيادة فاعليتها عن طريق التسميع وقد استخدم تلفنج (Tulving, 1975) مفهوم تجهيز ومعالجة المعلومات عند ثلاثة مستويات على النحو التالى:

(١) **المستوى السطحى أو الهامشي Shallow processing** : وفيه يطلب من المفحوصين الحكم على ما إذا كانت حروف الكلمات المقدمه Small or Capitalsأو نظر المفحوص إلى عدد حروف الكلمة المقدمة.

(٢) **المستوى المتوسط العميق Deep:** وفيه يطلب من المفحوصين الحكم على ما إذا كانت الكلمات المقدمة تساجع كلمة معينة أم لا (اسم – صفه – فعل).

(٣)**المستوى الأعمق Deepest:**وفيه يطلب من المفحوصين إنتقاء أي من الكلمات المقدمة تكمل جملا معينة.

ويذكر فتحى الزيات (١٩٩٥) أن التحليلات العميقة هي تلك التي تقوم على الترابطات الدقيقه والمعقده التي تعكس السعة والفاعلية والمدى البعيد للذاكرة.

<u>الفروض التي قام عليها نموذج مستويات تجهيز المعلومات:</u>

١- إن المعالجة أو التجهيز الأعمق للمادة المتعلمة يؤدى إلى تعلم أكثر ديمومة أو استمرارية

٢- إن التجهيز أو المعالجة الأعمق للمادة المتعلمة معناه توظيف أكبر للجهد العقلي واستخدام شبكة أكبر من الترابطات المتعلمة والمعرفة الماثلة في الذاكرة، الأمر الذي ييسر التذكر أو الاسترجاع اللاحق لهذه الفقرات المتعلمة.

٣- إن التكرار الآلي للمادة المتعلمة لا يساعد على تذكرها في ظل عدم ارتباطها بما هو قائم في البناء المعرفى للفرد (فتحى الزيات، ١٩٩٥: ٢٤٥).

كما ذكر فتحى الزيات (١٩٩٥) أيضا أن هناك نمطين رئيسين للمعالجة هما:

١- النمط الأول: الاحتفاظ للإعادة:

يستهدف هذا النوع من المعالجة حمل المعلومات في الذاكرة لتكون جاهزة وقت الحاجة دون تجهيزها أو إعدادها على نحو أعمق بحيث تصبح جزءا من المخزون الدائم للمعلومات

وهذا ما يمكن تسميتة بالاستعادة السطحية أو الهامشية للمعلومات مثـل الترديـد أو التكـرارت اللفظية السطحية أو الهامشية للمعلومات مثل الترديد أو التكرار أو الاستعادة اللفظية لرقم تليفون حتى لا ننساه خلال بحثنا عن ورقه وقلم لتسجيله.

النمط الثاني: الترميز أو الإعداد أو المعالجة الأعمق:

وينطوى هذا النمط على محاولة إعداد المادة موضوع المعالجة للاستخدام في المستقبل وفى هذه الحالة فإنه يمكن معالجة رقم التليفون المشار إليه من خلال ربطه باشياء ذات معنـى بالنسبة لنا كالتواريخ أو الأحداث أو من خلال علاقة الأرقام ببعضها وهنا يمكن استرجاع المادة موضوع المعالجة لاحقاً.

تقويم نموذج مستويات تجهيز المعلومات:

اختلف فتحى الزيات(١٩٩٥: ٢٤٦) مع المنادين بأن الذاكرة قصيرة المـدى تسـتخدم عمليات الترميز الفونولوجي للكلمة سمعية إذا كانت منطوقة و سمعمرئية إذا كانـت منطوقـة ومكتوبة معاً، بينما تستخدم الذاكرة طويلة المدى عمليات ترميز المعانى وقد لقى هذا التميز بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى المبنى على أساس عمليات الترميز قبولا بين علماء النفس المهتمين بهذا المجال.

ومع ذلك فالخلاف مازال قائماً إذا أن الذاكرة قصيرة المدى تستخدم عمليـات ترميـز المعنى إلى جانب عمليات الترميز كما أن الذاكرة طويلة المـدى تسـتخدم عمليـات الترميـز الفونولوجى إلى جانب عمليات ترميز المعنى من خلال استراتيجيات تحسن أداء الذاكرة الـذي يتمثل فى تعلم كيفية تنظيم المعلومات أو المادة المتعلمة بشكل يسمح بأحداث تكامل أو ترابط من نوع ما بين مكونات الذاكرة ومحتواها بحيث يمكن استعادتها أو استرجاعها ثانية عند الحاجة.

ذكر فتحى الزيات (١٩٩٨) أن كريك ولوكهارت (١٩٧٢) يحللا المثير عند عـدد من المستويات المختلفة وهى:

١- المستويات الهامشية أو السطحية The Shallow levels عنـدما يكـون اهتمـام الفـرد منصرفاً إلى الخصائص الفيزيقية أو الشكلية أو الحاسية أو الإيقاع المصاحب لها الخ.

٢- المستويات العميقة The Deep levels وهى التي تقوم على إدراك وتحليل المعنى وإحداث ترابطات بين المعانى المشتقه، وغيرها مما هو ماثل في البناء المعرفى للفرد، وكـذا التطـور العقلي والخبرات السابقة التي ترتبط بهذه المعانى، وينتج عن هذه التحليلات مـا يـؤثر علـى مخزون الذاكرة من محتوى معرفي.

وعلى ذلك إذا تم تحليل وتجهيز ومعالجة المثير عند المستوى الهامشى، مثـال ذلـك: أهتمام الفرد بما إذا كان بنط الكلمات صغيراً أو كبيراً أو شكل الطباعة مثلا، فان تأثير ذلك على

الذاكرة يكون ضعيفا وهشاً وربما يتم نسيأنه أو فقده سريعاً، أما إذا تم تحليل وتجهيز ومعالجة المثير عند المستوى العميق كأن يهتم الفرد بعامل المعنى وما يحدثه من تداعيات وترابطات وتصورات عقلية كان الأثر الناتج على الذاكرة عميقا، حيث تصبح المعلومات أكثر ديمومة وأدعى للاحتفاظ طويل المدى، كما أنها تكون أكثر قابلية للتذكر.

كما ذكرت أماني سعيدة، ١٩٩٨أن مستويات عملية التشفير تنقسم إلى ثلاثة مستويات:

١- المستوى السطحي: حيث يتم تشفير المعلومة اعتمادا على خصائصها الفيزيقية.

٢- المستوى الفونيمي: حيث يتم تشفير المعلومة اعتمادا على خصائصها النغمية أو تشابه السجع بينها وبين معلومات أخرى.

٣- المستوى السيمانتي أو العميق:وهوالذى يتم فيه ربط المعلومة بمعلومات فى الذاكرة بناء على التشابه فى المعنى أو ما تشير إليه المعلومة.

ويذكرهوشهاس وجوردن(Hochhaus&Gordon, 1991; 339-348)أن أفضل مستويات التشفير يتم على المستوى الدلالى لأن ذلك يزيد من كفاءة استدعاء الكلمات وتتمتع عملية التشفير بمرونة عالية حيث يتم فيها تشفير المعلومة لفظيا أو بصريا أو سمعيا أو شكليا أو مكانيا.

استراتيجيات التذكر: Remembering Strategies

ويقصد بالاستراتيجية بأنها أنماط التفكير والأساليب القصدية التي يستخدمها الفرد وتؤثر في اختياراته ومعالجاته لموقف حل المشكلة وتؤثر على تفاعله مع البيئة.

وتذكر أماني سعيدة(١٩٩٨:٤٠) أن الاستراتيجية هي الخطوات التي يتبعها الفرد ليصل لهدف معين فإذا كان الهدف حفظ المادة المقدمة فمن شأنه أن يقوم ببعض الأداءات لتناول هذه المادة ومعالجتها في أفضل وأيسر صورة ممكنة.

ويرى فتحي الزيات (١٩٩٥:٣٦٩) أن لاستراتيجيات التذكر أثر على الحفظ والتذكر والتعلم، كما أن المحور الرئيسي الذي تقوم عليه استراتيجيات تحسين أداء الذاكرة يتمثل في تعلم كيفية تنظيم المعلومات أو المادة المتعلمة بشكل يسمح بأحداث تكامل أو ترابط من نوع ما بين مكوناتها، بحيث يمكن استعادتها أو استرجاعها ثانية عند الحاجة.

كما يشير نيبت و شك(Nibet&Shuck, 1988, ; 44) أن معرفة الفرد باستراتيجيات الأداء شئ هام جدا ويساهم في تقديم تسهيل أفضل في عمليات استقبال واستيعاب المفاهيم خاصة وأن الاستراتيجيات تشير في مضمونها إلى **"الطريقة أو الأسلوب الذى تنظم به الذاكرة المعلومات الواردة إليها لتحقق أقل جهد ممكن وأفضل استدعاء متاح"**

ذكرت أمانى سعيدة(١٩٩٩: ٤٠) أن هناك دراسة على الراشدين فى بعض الثقافات مثل الثقافة الألمانية (الغربية) أنهم يقومون بمجهود واع وقصدى لتعليم أطفالهم استراتيجيات التذكر بمستوى يفوق ما يقوم به الراشدون فى ثقافات أخرى كالثقافة الأمريكية.

وقد أشارسيمون (Seamon,1980) أن بعض الثقافات تضع اهتماماً خاصاً باستراتيجيات معينة دون أخرى مثل بعض القبائل الأفريقية التي تركز على تعليم الصغار استخدام هاديات خارجية تساعدهم على التذكر فى حين تركز الثقافات الأوروبية على استخدام استراتيجية التسميع الذهنى والتنظيم.

وتشير بعض الدراسات إلي أن استخدام الطفل لمثل هذه الاستراتيجيات يرتبط بالذكاء العام باعتباره يمثل أسلوبا خاصا لحل المشكلات، وقد تبين أن مرتفعي الذكاء من الأطفال والراشدين يستخدمون استراتيجيات الذاكرة أكثر من منخفضي الذكاء.

وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة والأطر النظرية على كفاءة عدد من الاستراتيجيات في تنمية عملية التذكر الصريح والتذكر الضمني، مما جعل هناك مبررا لدى الباحثة لاستخدام بعض هذه الاستراتيجيات دون غيرها.

وقد اختارت الباحثة عدداً من الاستراتيجيات ليتم تدريب أفراد العينة عليها وذلك من أجل تحسين عملية التذكر وذلك فى ضوء نظرية مستويات التجهيز وهذه الاستراتيجيات هي: (التسميع الذهني والتكرار – التنظيم – التصور الذهني). ولقد كان لدى الباحثة مبرراً لاختيار هذه الاستراتيجيات دون غيرها نظراً لما أثبتته الدراسات السابقة والإطار النظرى من فعالية تلك الاستراتيجيات على تحسن عمليتى التذكر الصريح والتذكر الضمنى.

أولا: استراتيجية التسميع الذهنى Rehearsal Strategy

وتتمثل هذه الاستراتيجية فى محاولة المفحوص تسميع أو ترديد المادة موضوع الحفظ عدة مرات إلى أن يتم حفظها (فتحى الزيات، ١٩٩٥: ٣٦٩).

ويعرفها سبيرلنج (Sperling , 1976) بأنها العملية التى يردد بها المفحوص معلومات ما ترديدا لفظيا أو بصريا كى يتم حفظها فى الذاكرة قصيرة المدى لتحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى.

ذكرت أمانى سعيدة (١٩٩٨)أن استخدام استراتيجية التسميع والتهجى له تأثير كبير على تحسن الأداء فى التحصيل وفى بعض مهارات الفهم.

كما أشارماك جيلى و أخرون (McGilly et al, 1989) إلى أن الأطفال فى سن ٥- ٨ سنوات يستخدمون استراتيجية التسميع التكرارى.

ويتم خلال هذة الاستراتيجية تكرار النشاط الصوتي للكلمات بحيث تزداد فرصة تنشيطها، وهذه الاستراتيجية تكون في ثلاث صور:

١- تكرار الملامح الفيزيقية أو النسخة السطحية للمعلومة وهذا يحقق أعلى معدلات فقد المعلومة، ويحتاج إلى طاقة تنشيطية عالية ومن شأنه أن يزيد من جهد الذاكرة في عمليات الحفظ ويستخدمها غالبا الأطفال الصغار.

٢- تكرار بإدراك المعنى: حيث يتم إدراك معنى الكلمة أو المعلومة ثم يتم تكرارها بمعناها وهنا يقل جهد الذاكرة وتزداد معدلات الحفظ.

٣- تكرار من خلال الملامح الفيزيقية بالإضافة إلى إدراك المعنى الخاص بالكلمة.وهنا يتحقق معدلات استدعاء جيدة وان لم تكن متفوقة وتكون المعلومة مقاومة للفقد والانطفاء ويتم استدعاؤها بسهولة.

وتتحقق كفاءة هذه الاستراتيجية فى حالة الاستدعاء الفورى وتقل كفاءتها في حالة الاستدعاء المرجأ، وبهذا يمكن أن نذكر أن التدريب على هذه الاستراتيجية يكون باستخدام الصورة الثالثة حيث أثبت الإطار النظرى مدى جدواها فى تحسن عمليات التذكر بالإضافة إلى ماتدعمه الدراسات السابقة فى هذا الجانب كما سيلى ذكره، ولكن إذا ما قورن مدى التسهيل الذى تقدمه هذه الاستراتيجية لعملية التذكر نجدها الأقل بالنسبة للاستراتيجية التنظيمية أو استراتيجية التصور الذهني (Belleza et al ,1975; 673) .

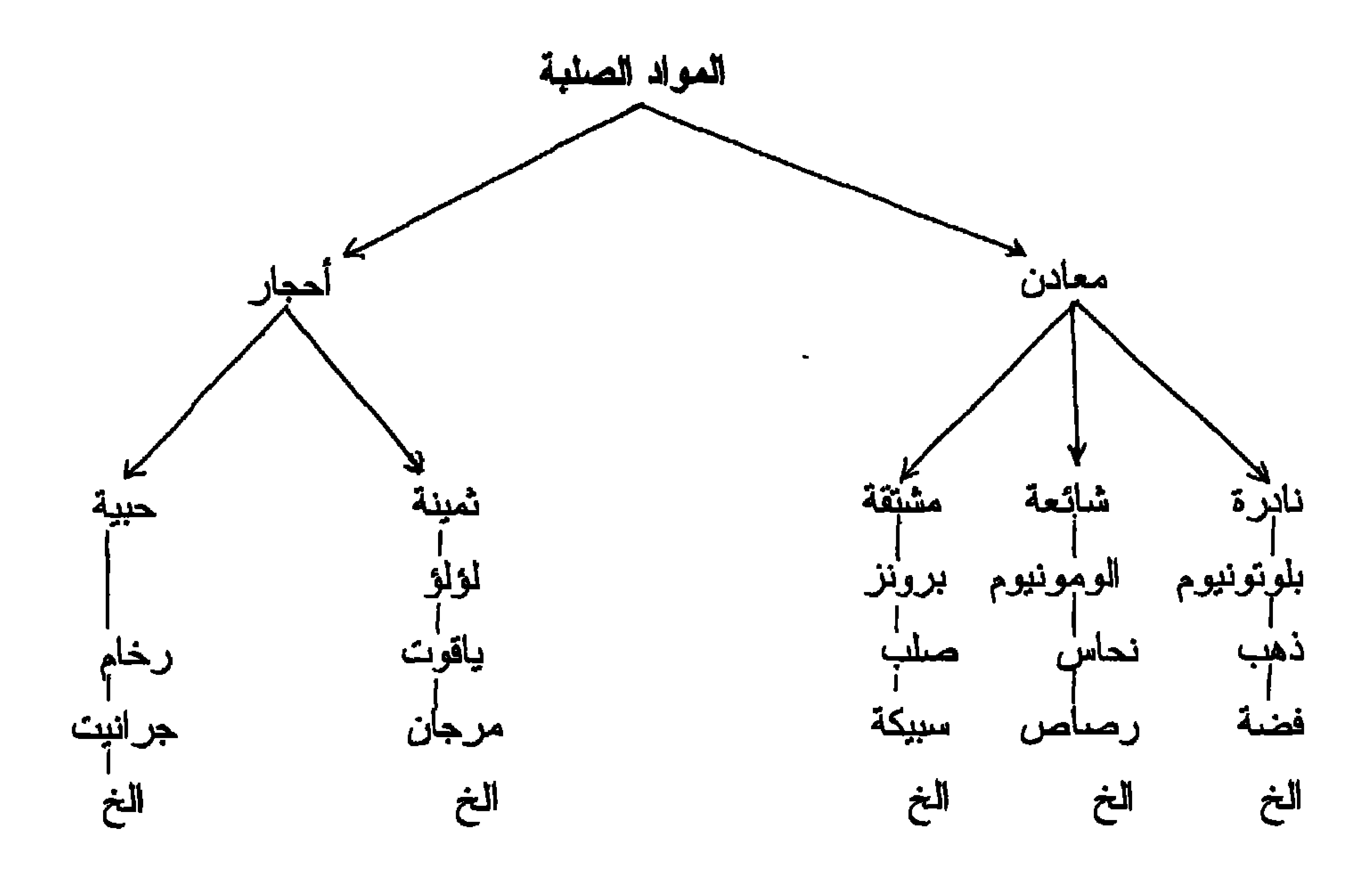
ثانيا: استراتيجية التنظيم Organization Strategy

أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية هذه الاستراتيجية لتحسين عملية التذكر الصريح والتذكر الضمني. كما أن تحسين أداء الذاكرة مرتبط بتنظيم المعلومات، وبذلك فأن المعلومات الكثيرة تتجمع وتنتظم فى وحدات قليلة ومحدودة (محمد قاسم، ٢٠٠٣: ٣١). يقصد باستراتيجية التنظيم " **محاولة إيجاد أو اشتقاق تنظيم أو ترتيب للمادة المتعلمة** " كأن توجد أسس مشتركة للوحدات الصغيرة فى المادة تحت مظلة وحدات أكبر، أى محاولة تنظيم وحدات المادة الأقل عمومية داخل وحدات أكثر عمومية أو ذات رتب أعلى (فتحى الزيات، ١٩٩٨: ٤١٠).

وتعرف هذه الاستراتيجية بأنها " عملية تجميع للمفردات المشتركة فى صفات واحدة فى قائمة واحدة على سبيل المثال فقد تتألف القائمة من ١٥ بندا من الملابس، ١٥ حيوانا، ١٥ طعاما مختلفاً وهكذا (Virginia&Shahin, 1991; 103).

ومن أهم الأساليب الفعالة الأخرى هى تنظيم المادة المتعلمة فى تكوين هرمى، والتكوين الهرمى هو تنظيم يتم ترتيب الفقرات من خلاله فى شكل سلسلة من الفئات، حيث تكون الفئات

الأكثر عمومية فى القمة ثم الفئات اقل عمومية ثم الفئات النوعية على النحو الذى يوضحه الشكل التالى.



شكل رقم (٣) يوضح تنظيم هرمى للمواد الصلبة

والتنظيم الهرمى هو صيغة لتخطيط المادة المتعلمة. والتخطيط عملية ذات قيمة وتأثير على التعلم لأنها تخلق تنظيما وبنية للمفاهيم التى تتعلمها فى مجال معين. ومن الطبيعى أن يؤدى تنظيم هذه المفاهيم واشتقاق أطر لها إلى تيسير تعلمها والاحتفاظ بها ومن ثم تذكرها (فتحى الزيات، ١٩٩٨: ٤١٠ - ٤١٢).

يساعد التنظيم السليم على حفظ آلاف الحقائق والمفاهيم والمهارات فى اللغة والعلوم والرياضيات والاجتماعيات وغيرها من المواد الدراسية التى يتعلمها طلاب المدارس على اختلاف أنواعها ومراحلها.ويحدد تنظيم المادة الدراسية فى وحدات وظيفية لتصنيف أو تفسير التفاصيل عدد ونوعية الأفكار التى يحفظها الطلاب، ويؤدى تعلم قواعد التنظيم إلى التأثير بشكل إيجابى على كمية ونوعية الحفظ. وكلما استخدم الطلاب وسائل تنظيم المادة الدراسية فى استذكارهم لها كلما ساعد ذلك على استدعائها بسهولة (رجاء أبو علام، ١٩٩٣: ٣٥٦).

وكلما ازداد تنظيم المعلومات، كلما سهل تعلمها والاحتفاظ بها.ويمكن تنظيم المعلومات بتقسيمها فى فئات.وتوليد واكتساب المفهوم ، والاستقراء والمنظم التمهيدي تساعد التلاميذ على ربط المادة وتصنيفها في فئات (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٨ :٣٠٠) .

أشار كل من ماسون وماكدانيال (Masson & Mcdaniel , 1981;100-110) إلـى أثر عملية التنظيم على التذكر طويل المدى والتذكر قصير المدى وذكرا أن التنظيم يفيد فى حالة التذكر طويل المدى أكثر مما يفيد فى حالة التذكر قصير المدى .

كما ذكرت نانسى (Nancy, 1986;538-549) أن هناك علاقة إيجابية بين الاستدعاء والتنظيم الشبكى للمعلومات، حيث أن التنظيم له تأثير فعال على عملية التعلم.

استراتيجيةالتصور الذهنى :Imagery Strategy

توجد حيل عديدة وأساليب خاصة لمعاونة الذاكرة، وهذه الحيل و الأساليب التى تسـمى معينات الذاكرة Mnemonic aids تؤلف الأساس الذى تبنى عليه كتـب عديـدة وبـرامج تخصص لتحسين ذاكرة المرء ومن بين الأساليب الأكثر فعالية هى الاستراتيجيات المختلفة التى تتضمن التصور Imagery (فؤاد ابو حطب و أمال صادق، ١٩٨٣).

تشكل دراسة التصور الذهنى قضية أساسية فى علم النفس المعرفى، كثيـرا مأثـارت الحيرة والتساؤل فكيف يتم اختزان المعلومات فى الذاكرة ؟ فكل الأفراد يمرون بخبرة الصـور العقلية بشكل ذاتى فنحن نستطيع جميعا أن نرى اشكالا وصيغا مألوفة عن طريق التفكير فى خصائصها ، تأمل مثلا – هذه المشكلة – ماعدد النوافذ الموجودة فى المنزل الذى نعيش فيـه ؟ فى كل الأحوال فإن طريقة حل هذه المشكلة هى أن تُكون صورة عقلية لمنزلك ويبدو أن بعض الأشخاص قادرون على تكوين صور عقلية غاية فى الحيوية، بينما يعانى أخرون صعوبة فـى أداء هذه المهمة (روبرت سولو ١٩٩٦: ٤٣٩).

ويعتبر بايفيو paivio، الأستاذ بجامعة تورنتو بكندا هو المحرك الأكبر لعودة الاهتمام بدراسة التصور الذهنى والصور الذهنية والذى قام بمجموعة من الدراسات فى الستينيات كـان من أهم نتائجها ظهور أول هيكل للعمل الإمبريقى لدراسة التصور الذهنى وأثاره على الذاكرة والذى نشره فى مؤلفات خاصة به عام (١٩٧١).

ولهذا ارتبط الاتجاه الإمبريقى للتصور بنظرية الترميز المزدوج لبايفيو وهى تشير فى مجملها بوجود نظامين لتجهيز المعلومات: النظام التصورى وهو نظام رمـزى غيـر لفظـى ويختص بترميز وتخزين وتذكر المعلومات العيانية مثل الصور والكلمـات العيانيـة، والنظـام الآخر هو النظام اللفظى أو اللغوى ويختص بتجهيز المعلومات المجردة.

المفاهيم المختلفة للتصور الذهنى:

لقد استخدم المنظرون والباحثون مفهومى التصور الذهنى والصور الذهنية والتصـور العقلى على أنهم شئ واحد. فلم يتضح من خلال التراث أى مجهود حاول توضيح ما إذا كـان يوجد فرق بين هذه المفاهيم أوأنهم يشيروا إلى نوع واحد من الخبرة وهـذا مـا يعبـر عنـه

ريتشاردسون (Richardson, 1983) حيث يرى أن الباحثين يجدون أنفسهم فى حيرة خاصة بالمصطلحات التى يجب أن يستخدموها على نحو صحيح فلا أحد يعرف الاصطلاح الأفضل للاستخدام هل هو التصور Imageryأو هو الصور الذهنية Imagesأو استمرار عملية التصور. وهل التصور تكوين تفسيرى أو ظاهرة يجب أن تفسر وقد يرجع ذلك للتفسيرات التى ظهرت من خلال المدارس المختلفة لعلم النفس فقد اعتبرت التصور الذهنى لدى أصحاب كل من:

(١) اتجاه البنية Structuralistsعنصراً نظرياً اساسياً يمكن مزجه بالعناصر الحسية والوجدانية لانتاج انواع السلوك المعقد.

(٢) اتجاه الوظيفيون Functionalistمثل بتس (١٩٠٩) أعتبرها أحد متغيرات الفروق الفردية وبعض هذه المحاولات تفترض وجود اهتمام أساسى بالأحداث المخبرة شعورياً. وفى إطار علم النفس المعرفى يُعرف العلماء تكويناتهم النظرية فى ضوء السلوك غير اللفظى وخصوصا فى ضوء التباينات التى يمكن ملاحظتها فى الأداء على المهام النفسية، ولازال هناك أخرون يذهبون إلى أن بعض المعلومات تختزن كصور بينما تختزن معلومات أخرى فى شكل مجرد (فى روبرت سولو ١٩٩٦: ٤٤٠) .

وأشارفؤاد ابو حطب (١٩٨٣) أن القيمة التصورية للكلمة أو عيانية الكلمة هى أحد محددات سهولة التعلم، لقد اعتقد بافيو (paivio, 1971;135-136) أن الكلمات التى لها مدلولات تسهل تصورها مثل كلمتى (حصان وشجرة) يكون تعلمها أيسر من تعلم الكلمات الأكثر تجريدا مثل كلمتى (حقيقة و حرية) لأن الكلمات التى من النوع الأول فيها ميزة التشفير المزدوج وذلك أن الكلمات العيانية قد يتم تذكرها من وجهتين ككلمات أولا ثم كصور ذهنية ثانياً.

وتوجد ملاحظة سجلها بيفان و ستجر (Bevan & Steger, 1961)ترتبط بفكرة تفوق الكلمات العيانية على الكلمات المجردة. فقد عرضا على المفحوصين سلسلة من المثيرات يطلب استدعاؤها فيما بعد، وتألفت القائمة من أشياء مألوفة، وصور مرسومة لأشياء مألوفة وعناوين لفظية لأشياء مألوفة، فوجدوا أن القابلية للاستدعاء كانت أفضل ما تكون للأشياء ذاتها ثم للصور المرسومة لها. وكانت أسوأ ما تكون للعناوين اللفظية. وعلى هذا فان القابلية للتذكر ارتبطت مباشرة بالعيانية المحسوسية (فى فؤاد ابو حطب ١٩٨٣).

واذا اعتبرنا أن التصور يساهم بدرجة كبيرة فى عمل الذاكرة كما ظهر ذلك فى نتائج بعض الباحثين المهتمين باتجاه تكوين وتناول المعلومات ومنهم باور (Bower, 1975) الذى أخضع أفكاره للاختبار الإمبيريقى معتمداً على الملاحظة فى توجيه أحكامه. فقد ساعدت النتائج التى توصل إليها (باور) فى كشف أثر التصور البصرى فى عمل الذاكرة وتيسيرعملية

التذكر، فمن السهل نسبيا أن نعمل على تحسين ذاكرة الفرد بواسطة تدريبه على تكوين الصورفى ضوء استراتيجية التصور. (أنور الشرقاوى ١٩٩٢: ٢٨ – ٣٠).

بالنظر إلى التعريفات الخاصة بالتصور فى القواميس المختلفة فنجد أن كلمة التصور تعنى إستحضار صورة شئ محسوس فى العقل دون التصرف فيه ولكنه يُقصر هذا الاستخدام مفهوم التصور على أنه عملية تذكرية للأشياء المدركة بالحواس. ويعتبر التصور الذهنى تمثيل ذهنى لبعض الأشياء وخصوصا الشئ المرئى وليس عن طريق الذاكرة أو التخيل.

يرى كل من ويبر وباك (weber & back, 1969;199-202) أن التصور الذهنى هو قدرة المشارك على توليد أو اصطناع معلومة مشابهه للمعلومة الحسية وفى غياب الإثارة الطبيعية، ويرى ريتشاردسون(Richardson, 1974 ; 709-713) أن التصور الذهنى هو القدرة على تكوين صورة ذهنية.

كما برهن كوسلين (Kosslyn, 1980) على صحة ماسبق حيث أثبتوا إمبريقيا أن القدرة على التصور ليست مهارة عامة غير مميزة ولكنها تتضمن مجموعة من القدرات الفرعية التى ظهرت كمكونات أساسية والتى اقترنت بقوة بنماذج التجهيز الخاصة بنظريتهم.

ويذكر فتحى الزيات(١٩٩٨: ٤٠٨)أن التصور الذهنى يشير إلى التمثيلات العقلية للأشياء والأحداث أو المواقف التى ليس لها وجود فيزيقى، و أشارإلى أن التصور الذهنى يؤثر على زيادة فعالية الذاكرة.

التصور الذهنى كاستراتيجية تذكر :

يذكر ونيشتين واندرود (weinstein & underwood, 1979) أن استراتيجية التصور الذهنى تشير إلى تشكيل المتعلم لصورة ذهنية للفرد والأحداث والمعلومات التى سوف يتعلمها. وقد تركزت دراسة التصور الذهنى كاستراتيجية من ضمن استراتيجيات معينات التذكر منذ أواخر الستينات وارتبطت دائما بالدراسة على الأطفال فى أعمار ثمانى وتسع سنوات حيث استخدم الأطفال استراتيجيات معينات التذكر كمساعدات aids فى عملية التذكر.

وقد ظهر هذا الاهتمام بواسطة علماء نفس النمو مثل كيل وهايجن (kail & hagen, 1982;341-347) حيث وجد أن الأطفال الأكبر استخدموا استراتيجيات مثل التصور والتسميع rehearsal والتنظيم .organization والنظر إلى التصور الذهنى كاستراتيجية تذكر تمت دراستها فى الغالب فى دراسات التعلم.

التصور الذهنى كشكل من أشكال الترميز:

قدمت النماذج النظرية والأبحاث الحديثة العديد والكثير من المعلومات عن التصور وخصوصـا تلك التى أجريت من خلال اتجاه تجهيز المعلومات على أنها شكل من أشكال الترميز أو نوع من وسائط التعلم.

وقد تعرضت بعض الأبحاث مثل ماكدانيل و كيرنى((Mcdaniel &Kearney, 1984 وريتشاردسون (Richardson, 1974 ; 709-713) للتفسير الذى يرى أن التصور الذهنى هو أداه ترميز يتم بها تكوين صور ذهنية للمعلومات.

وذكر بايفيو (Paivio, 1971) تعريفاً إجرائياً لمفهوم التصور الذهنى البصرى بصـفة عامة يرى أنه شفرة تصورية تنشط عند الأفراد الذين لديهم أفضلية لاستخدامه. أو عند أى فرد يتلقى تعليمات التصور، أو عندما يتطلب المثير تجهيزه بالتصور البصرى، فمثلا عند تعلم قائمة الكلمات أو الأزواج المترابطة يتأثر الأداء بالخصائص المثيرة للكلمة المستخدمة ويـتم الـتعلم للكلمات العيانية بشكل أفضل من الكلمات المجردة ذات الألفة والمعنوية المتكافئة، حيث يتضـح سهولة تعلم المثيرات العيانية أكثر من المثيرات المجردة والذى يرجع إلـى عمليـة تجهيزهـا -ترميزها واختزأنها – تصورياً ولفظياً فى نفس الوقت.

التصور الذهنى كتمثيلات ذهنية للمعلومات:

يرى بايفيو (Paivio, 1977 ; 51)أن الصور الذهنية لدى الباحثين المعاصرين أصبح لا ينظر إليها على أنها إنتاجات تفضيلية ومجهولة مثل الصور الفوتوغرافية ولكن ينظـر إلـى التصور كعملية نشطة تشبه الإدراك النشط أكثر من أنها تسجيل سلبى أو مجهول للخبرة بل أنها جهاز رمزى ديناميكى قابل وقادر على تنظيم وتحويل المعلومـات المدركـة التـى تسـتقبلها، وتكاملها فى تمثيل مفرد متزامن.

ولهذا يشير جلاس وآخرون (Glass et al, 1979 ; 2-17) إلى أن أحـد الاهتمامـات الرئيسية لاتجاه تجهيز المعلومات الخاص بالذاكرة كيف يتمثل الكائن البشرى المعلومـة التـى احتفظ بها) أى كيف اختزنها بالذاكرة، ولهذا يلاحظ أن التصور الذهنى والصور الذهنية قـدما على أنها تمثيلات ذهنية للمعلومات وخصوصا المعلومات العيانية ومن خلال هذا النـوع مـن التعريفات يُجمع بعض المفسرين بين مفهومى التصور الذهنى والصور الذهنية.

فيرى بايفيو(Paivio, 1971; 12) أن مصطلحى الصورة الذهنية والتصـور الـذهنى يستخدمان ليرجعا إلى التصور العيانى والذي هو تمثيلات غير لفظية للذاكره للأشياء والأحداث العيانيه و الأنواع غير اللفظية للتفكير.

ويضيف بايفيو وكسابو(Pavio & Csapo, 1973 ; 176-206)أن الصور الذهنية تمثيلات للذاكرة مقترفة بالاشياء العيانية.

ويرى ميتالين(Matlin, 1983 ; 96) أن الصورة الذهنية ترجع إلى تمثيل ذهنى لشئ ما ليس له وجود طبيعى فيزيائى وأن التصور الذهنى يرجع إلى تمثيلات ذهنية للأشياء التى ليس لها وجود طبيعى.

ويتفق ريتشاردسون(Richardson, 1980, P.43) مع ماسبق بالإضافة إلى أنه يصوغ تعريفاً شاملاً لمفهوم التصور الذهنى حيث يرى أنه نوع من أنواع تمثيل المعرفة فى الذاكرة البشرية . فهى فى الواقع تسجيلات عقلية للمحادثات والمحاضرات التى يتم سماعها أو هو تكوين صور عقلية داخلية للمواد والاحداث والأفراد كما يعتبر التصور الذهنى استراتيجية معرفية داخلية .

وفى تعريف آخر "لريتشارد سون" يربط التصور الذهنى بالتمثيل الذهنى للمعلومات بالذاكرة قصيرة المدى. حيث يرى أن التصور الذهنى هو تمثيلات رمزية يمكن أن تبقى عبر فترة معروفة من الزمن والتى من الممكن تناولها بطرق مختلفة.

ويذكر اشكرافت(Ashcraft, 1989 ; 229) أن التصور الذهنى هو عملية التصوير الذهنى لأحد المثيرات الذى يؤثر فيما بعد على الاستدعاء او التعرف، كما أنه أحد عوامل إختزان المعلومات.

التصور الذهنى من الناحية الادراكية:

يتفق كل من ماركس (Marks, 1972 ; 95 & 1983 ; 96-130) وريتشاردسون(Richardson, 1969 ; 142) على أن التصور الذهنى ظاهرة شبه إدراكية تظهر فى غياب المثيرات الحسية.

كما يذكر ريتشاردسون(Richardson, 1969 ; 24) تعريفا أكثر تحديداً للتصور الذهنى وهو تلك التجارب أو الخبرات شبه الحسيه أو شبه الإدراكية والتى تكون على وعى ذاتى بها والتى توجد فى غياب المثيرات الاصليه المثيره والتى تعمل على إنتاج نظائرها الحسية أو الإدراكيه المقابله لهذه الصور.

ويصوغ بافيو (Paivio, 1971 ; 1112.) تعريفا مباشراً من حيث مدى قدرة الكلمات على إنتاج تمثيل تصورى يشير إلى أن التصور الذهنى هو الصورة العقلية المنتجة بواسطة بعض الوحدات اللفظية.

وأشارسيلى (Slee, 1988 ; 123-132.) إلى أن التصور يماثل الادراك حيث أن التصور عملية تذكريه تتشابه مع الإدراك وظيفياً و تركيبياً.

تعرفه تشارا و هام(Chara.& Hamm, 1989) بأنه خبرة رئيسية شعوريه متماثله بالخبرات الحسية ، ولكنها اقل وضوحا وتعرف من نشأ تها من الذاكره .

تعليق عام على التعريفات الخاصة بالتصور الذهنى:

من خلال العرض السابق للمفاهيم المختلفة للتصور الذهنى والصور الذهنية يمكن ملاحظة الآتى:

(١) لقد تم تناول مفهوم التصور الذهنى على أنه قدرة يختلف فيها الأفراد فى بعد أو أكثر من أبعادها.

(٢) لقد تم استخدام مفهوم التصور الذهنى على أنه تمثيلات مختزنة بالذاكرة للمثيرات المختلفة.

(٣) لقد انتشرمفهوم التصور الذهني على نحو أكثر لدى المهتمين بدراسة التصور الذهنى من خلال اتجاه تجهيز المعلومات سواء كان هدفهم دراسة الفروق الفردية أو فاعلية التصور الذهنى بالنسبة لعمليات عقلية أخرى مثل التعلم والتذكر وقد تم تناول مفهوم التصور الذهنى بطرق مختلفة كاستراتيجية تذكر تسهم بشكل جيد فى عملية استرجاع المعلومات. أو أداة ترميز بالذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى، أو كمنظومة مستقلة لتمثيل المعلومات.

(٤) لقد تنوعت المفاهيم والتعريفات التى تناولت موضوع التصور الذهنى وقد تناولت الباحثة موضوع التصور الذهنى من منظور أنه استراتيجية من استراتيجيات التذكر حيث أكدت العديد من الدراسات السابقة والإطار النظرى على أهمية هذه الاستراتيجية فى تحسن عملية التذكر بوجه عام، وتحسن عمليتى التذكر الضمنى والتذكر الصريح بوجه خاص، مما يعود بالتالى بالأثر الإيجابى على التحصيل الدراسى.

النماذج التى اهتمت بالتصور الذهنى:

١- نموذج الترميز المزدوج The dual – coding Model

ذكر كل من روبرت سولسو (١٩٩٨: ٤٤٥) و شيك أنيس (Sheikh. Anees, 1988; 3-140) أن هناك نوعين من الرموز ونظامين للتخزين – احدهما تصورى والآخر لفظى ، وإن المعلومات قد يتم ترميزها وتخزينها بأى من النظامين أو كليهما .

وتؤكد نتائج الدارسات التى تمت فى ذلك الوقت أن بعض الكلمات أكثر قابلية للتصور (مثل: فيل، كنيسة، متسول)، وكلمات أخرى أقل قابلية لتصورها عقليا (مثل: صنيع، فضيلة، سياق).

يعتمد فرض الترميز المزدوج على إستدلال مؤداه أن هناك نظامين رمزيين أو طريقتين لتمثيل المعلومات فى الذاكرة: عن طريق عملية التصور غير اللفظى، أو التصور اللفظى

الرمزى. وقد يتداخل كلا الرمزين – التصورى واللفظى – فى معالجة المعلومات، ولكن مع تركيز أكثر على إحدهما أو على الأخر.

(٢) نموذج التنشيط الإنتشارى The Spread Activation Model

وهو النموذج الذى قدمه كولن و لوفتس (Collins & Loftus, 1975) وفكرته تتمثل فى أن العلاقات بين المفاهيم تعتمد على ترابطات المعانى فيما بينها وليست على مواقعها فى الشجرة فالمفهومان الأكثر ترابطا بالمعنى يكون الاتصال بينهما أقوى فضلا عن أن قوة العلاقة بين المفاهيم تختلف باختلاف درجة استخدام هذه المفاهيم. ويقوم هذا النموذج على الافتراضات التالية:

أ- العلاقة بين المفاهيم تقوم على قوة الرابطة ذات المعنى بين أى مفهومين مما يجعل تجهيز أى منهما مرتبط بالآخر، وبالتالى عند استرجاع أحدهما تنشط عملية الاسترجاع بؤرة المفهوم الآخر لتجعله فى مستوى الوعى.

ب-تختلف قوة العلاقة بين المفاهيم باختلاف درجة الاستخدام ومن ثم تظهر الحاجة إلى الاعتماد على الخصائص والتعريفات البارزة المميزة.

ت-تُكون الكلمات والمفاهيم وحدات معرفية تنتظم عبر شبكة من ترابطات المعانى ويكون تجهيز ومعالجة المعلومة اعتمادا على الترابط فى المعنى لا على موقعها فى التنظيم الهرمى، (فى فتحى الزيات، ١٩٩٦ :٤٢٩- ٤٣٠).

(٣) نموذج الحاجز Buffer Model

قدم هذا النموذج Atkinson , Shiffrin , 1968 ويقوم هذا النموذج على تفسير الذاكرة فى بعدين :

أ- البعد الأول: خصائص البناء والتى تقابل المكونات الجامدة فى جهاز الكمبيوتر.

ب- البعد الثانى:عمليات التحكم وهى قدرة الذاكرة على القيام بإجراءات وعمليات واستخدام إستراتيجيات متنوعة، وهى ما تسمى فى الكمبيوتر بالبرامج، وذكر شيفرن أن الذاكرةالبنائية تتكون من.ثلاث مكونات:

١- المستقبل الحسى (المسجل) والذي ينتمي إلى الذاكرة الحسية ويتضمن معلومات الذاكرة الأيقونية والذاكرة الصدوية والمخزن قصير المدى بالإضافة إلى المخزن طويل المدى، وتتفاعل هذه المخازن من خلال تدفق المعلومات من أحد الخزانات إلى الآخر.

وعلى هذا يكون المتحكم فى هذه الأجهزة هو الفرد حيث يتحكم فى التسجيل من خلال المستقبل الحسى الذى يدخل المعلومات للذاكرة العاملة وتبقى فيها فترة من الزمن محددة من قبل عمليات التحكم المركزية، وفى هذه الأثناء تنشط الذاكرة طويلة المدى لتمد الذاكرة العاملة ببعض المعلومات لتتكامل معها الخبرة الجديدة، بل أكثر من ذلك فأثناء وجود المعلومات فى الذاكرة

القصيرة أحيانا يحدث لها انتقال أثر إلى الذاكرة الطويلة المدى وطبع (نسخ) لها ولا يشترط معه تحريك المعلومات من الذاكرة القصيرة، فقد توجد فى المخزنين فى نفس الوقت ويفسر هذا النموذج فقد الذاكرة للمعلومات عندما تدخل المعلومات الذاكرة قصيرة المدى دون إدراك لمعانيها وذلك عندما لا تستطيع هذه المعلومات أن تنشط الذاكرة الطويلة المدى وبهذا لا تستطيع أن تشترك مع الشبكة الداخلية ولا أن تتعامل معها ولهذا يسهل فقدها.

٢- يركز نموذج الحاجز على بعض الإستراتيجيات الخاصة بمعالجة المعلومة فى الذاكرة مثل إستراتيجية التصور.

٣- العملية المزدوجة وهى التي تحدث في الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى معاً (Dominowski, 1986 ; 72).

الاطار النظرى الخاص بالمتفوقين والمتأخرين دراسياً:

أولاً: مجموعة المتفوقين:

يحظى مجال رعاية الفائقين والموهوبين منذ عهد جالتون ١٩٢٥م الذي يعود له الفضل في إثارة قضية الفائقين والموهوبين إلى وقتنا الحاضر بإهتمام بالغ حيث نشرت آلاف الأبحاث والمقالات والكتب حول الموهوبين وطرق اكتشافهم والتعرف عليهم وأساليب رعايتهم، ويعتبر نيرمان من أوائل المهتمين بهذه الفئة حيث قام بدراسة طولية استمرت ٣٥عاماً على عينة تعدادها ١٥٢٨ طفلاً وطفلة في دراسة تتبعية أوضحت نتائجها ارتفاع نسبة ذكاء هذه النسبة.

ويشير فتحي الزيات(١٩٨٠: ٢٦)إلى أن عدداً من الباحثين والمتخصصين في مجال علم النفس عموماً والقدرات خصوصاً يعرفون التفوق العقلي في ضوء القدرة العقلية العامة ويعطون الذكاء مكانة كبيرة، بحيث يعتبرونه بمثابة الرقم الدال على المستوى العالي الوظيفي للفرد، بل أن البعض منهم يرى بأن العبقرية في جوهرها تقوم على التفوق في الذكاء باعتباره المحصلة العامة لجميع القدرات المعروفة.

ويذكر كالو (Callow 1980 ; 56)أن التحصيل الدراسي يعتبر أحد المحكات الهامة المستخدمة في تحديد الفائقين باعتبار أن التحصيل الدراسي أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي.

كما أشارفليجر وبتش ١٩٥٩ إلى المتفوق بأنه التلميذ الذي يحصل على درجة مرتفعة في التحصيل الدراسي تضعه ضمن أفضل ١٥-٢٠ % من المجموعة التى ينتمي إليها (فى فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٢٨).

وعرف(رجاء أبوعلام ونادية شريف، ١٩٩٥: ٣٤) الطلاب الفائقين بأنهم الطلبة الذين يمتازون بدرجات تحصيل مرتفعة وبدرجة عالية من الإنجاز المهني واستقرار الدافع إلى التحصيل الأكاديمي للحصول على درجات عقلية مرتفعة.

كما ذكرت ريم ولو (Rim ,Lawe ,1988 ; 266-353) أن محك التحصيل الدراسي مهم ولكنه غير كاف للحكم على الفائقين وان كثيراً من الفائقين يحصلون على درجات متوسطة وذلك لأسباب اجتماعية أو أسرية أو حرمان ثقافي رغم توافر الإمكانات لديهم.

ويعرف رجاء أبوعلام وبدر عمر(١٩٨٦: ١٤٥ – ١٦٦) الفائق بأنه الفرد الذي لديه من الاستعدادات العقلية ما يمكنه في مستقبل حياته من الوصول إلى مستويات أداء مرتفعة في مجال معني من المجالات التي يقدرها المجتمع ويمكن التعرف على الفائق عن طريق استخدام المحكات التالية:

١- مستوى مرتفع من الذكاء لا يقل عن ١٣٠ على إحدى الاختبارات الفردية اللفظية.

٢- مستوى تحصيلي مرتفع يضع الطفل من أفضل ٥% من مجموع الأطفال الذين يماثلونه في العمر الزمني.

٣-استعدادات عقلية ذات مستوى مرتفع من التفكير الابتكاري.

٤-استعدادات عقلية ذات مستوى مرتفع في التفكير التقويمي.

٥-استعدادات عقلية ذات مستوى مرتفع في القيادة الاجتماعية.

ويرى عبد السلام عبد الغفار (١٩٩٧) أن هذه النسبة مغالي فيها في تحديد الفائقين ويرى أنه من الأنسب تحديدهم وفقاً لهذه المحددات:

١-مستوى مرتفع من الذكاء بمفهوم سبيرمان بحيث لا يقل معامل الذكاء عن ١٢٠ درجة بإستخدام أحد مقاييس الذكاء.

٢- مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي يضع الطالب على الأقل ضمن أفضل ١٥ % من مجموعته.

٣- استعدادات عقلية ذات مستوى مرتفع من التفكير الإبتكاري.

٤- استعدادات عقلية ذات مستوى مرتفع من التفكيرالتقويمي.

٥-استعدادات ذات مستوى مرتفع للقيادة الاجتماعية. هذا ويتصف المتفوق عقلياً بقدرة على التذكر تفوق قدرة نظائره في السن من العاديين، كما أنه يفوق العاديين في قدرته على إدراك العلاقات المتعددة الموجودة بين عناصر المواقف المختلفة وهو أقدر من العاديين على تنظيم هذه العلاقات.

كما ذكر أيضا عبد السلام عبد الغفار (١٩٩٧) أن المتفوق عقلياً هو من وصل في أدائه إلى مستوى أعلى من مستوى العاديين في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد بشرط أن يكون ذلك المجال موضع تقدير الجماعة.

كما يُعرف الطفل المتفوق عقلياً بأنه الطفل الذي لديه من الاستعدادات العقلية ما قد يمكنه في مستقبل حياته من الوصول إلى مستويات أداء مرتفعة في مجال معين من المجالات التي تقدرها

الجماعة، أن توافرت لديه ظروف مناسبة ويمكن التعرف على أولئك الصغار عن طريق استخدام المنبئات السابقة.

ويرى فتحي الزيات(١٩٩٦: ٩٥) أن الدراسات والبحوث التى أجريت بمعرفة علماء علم النفس المعرفي توصلت إلى أن الطلاب الفائقين على عكس الطلاب العاديين أو المتأخرين يستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر فاعلية تمكنهم من تحقيق أهدافهم التربوية الأكاديمية وأنه يمكن تدريب الطلاب العاديين أو المتأخرين على استخدام استراتيجيات تمكنهم من أن يكونوا أكثر نجاحاً أو تفوقاً داخل الفصل.

ويأخذ عادل يحي احمد محمد (١٩٩٩) بالمحددات التالية للأطفال الفائقين بأنهم فئة الأطفال الذين يحصلون على :

١- نسبة ذكاء لا تقل عن ١٢٠ درجة في اختبار الذكاء المستخدم في الدراسة.
٢- درجات خام تناظر المتوسط + انحراف معياري واحد أو أكثر في مستوى الأداء على الاختبارات التحصيلية المستخدمة في الدراسة.
٣- استعدادات عقلية ذات مستوى مرتفع على التفكير الابتكار كما تقاس بالاختبار المستخدم في دراسته.

تصنيف المتفوقين عقلياً:

أن مصطلح متفوق عقلياً ليس له أي معنى مطلق، فكثيراً ما يستخدم كمرادف لبعض المصطلحات مثل فائق الذكاء، او نابه، أو ذو موهبه، أو قادر، إلا أن التعريف الدقيق أقل أهمية من فهم مدى وتنوع الخصائص التى تشكل التفوق العقلي ويمكن تقسيم المتفوقين عقلياً بشكل عام إلى ثلاثة مستويات كما ذكر كل من رجاء أبو علام ونادية شريف (١٩٩٥: ١٥٦ – ١٥٧)

فئة الممتازين: وهم من تتراوح نسبة ذكائهم بين ١٣١، ١٤٥.

فئة المتفوقين: وهم من تتراوح نسبة ذكائهم بين ١٤٦، ١٦٠.

فئة العباقرة: وهم من تزيد نسبة ذكائهم على ١٦٠.

إلا أن عند التعرف على المتفوقين عقلياً واكتشافهم يكون الاعتماد على نسبة الذكاء وحدهً غير كاف، فان استخدام اختبارات الذكاء وحدها كمعيار سوف يؤدي إلى اختيار المجموعة التى تتفوق في القدرات الاكاديمية، وهذه تنعم بسرعة التعلم والفهم الجيد والقدرة المجردة وبخاصة في النواحي اللفظية، ولذلك فان مشكلة تعريف التفوق العقلي ترتبط بمشكلة تحديد المعايير التى تستخدم لاكتشاف المتفوقين عقلياً ويجب في هذه الحالة الاعتماد على مجموعة من المعايير المجتمعة، ذلك أن الاكتفاء بمعيار واحد كما رأينا في حالة الذكاء سوف يؤدي

إلى الاقتصار على فئة معينة من الناس ولذلك فلابد من تعدد المحكات التى تستخدم في التعـرف على المتفوقين عقلياً واكتشافهم، وسبق وتعرفت الباحثة إلى هذه المحكات في الصفحات السابقة.

وتهتم الباحثة في هذه الدراسة بالتفوق الدراسي على وجه الخصوص ولـيس التفـوق العقلي ككل.

فقد أوضحت بعض الدراسات أن المتفوقين الذين تم اختيارهم وفـق محـك الـذكاء لا يحافظون على تفوقهم باستمرار مما يشير إلى وجود عوامل أخرى تؤثر في التفـوق كـالتفكير الابتكاري والمثابرة وغيرها وقد ركزت هذه المجموعة على تعريف التفوق في ضوء المستوى التحصلي للفرد (سالم عبد الله، ١٩٩٩).

كما يرى محمد نسيم رأفت(١٩٦١) أن التفوق هو القدرة على الامتياز في التحصـيل كذلك يرى محمود عطا(١٩٨٠: ١٥) المتفوق تحصيلاً بأنه ذلك الطالب الذي حصـل علـى مجموع درجات تؤهله لأن يقع ضمن الربع الأعلى في فصله.

ونخلص مما تقدم تبنى الباحثة التعريف الاجرائي لمجموعة المتفوقات دراسـياً كمـا يلي:

هن التلميذات الحاصلات على درجات أعلى من المتوسط بمقدار إنحراف معياري + ١ في الاختبارات التحصيلية والحاصلات على درجات تتراوح بين ١٠٠ – ١١٥ IQ في اختبار الذكاء المستخدم في الدراسة.

<u>ثانياً: مجموعة المتأخرين دراسياً:</u>

لقد حدث نوع من الخلط وسوء الاستعمال لمصطلح التأخر الدراسي لفترات طويلة فقـد أطلق البعض على فئة من يعانون ضعفاً عقلياً خفيفاً وهم من تتراوح نسبة ذكائهم ما بين ٥٠إلى ٧٠ وأطلقه آخرون على فئة أخرى تتراوح نسبة ذكائهم ما بين ٧٠ – ٩٠ وأطلقه البعض الثالث على حالات تعددت تسميتها تبعاً لبعض العوامل المسئولة عنها مثل المعوقين تربوياً أو ثقافياً أو المضطربون انفعالياً.

وقد أوضحت البحوث والدراسات السابقة أن التأخر الدراسي الوظيفي يمكـن علاجـه وتعديله وذلك من خلال إزالة الأسباب التى أوجدته في حين يصعب عـلاج حـالات التـأخر الدراسي الذي يرجع إلى عوامل خلقية أو عوامل وراثية.

وقد تعرض رجاء أبوعلام ونادية شريف(١٩٩٥: ٢٠٥)إلى تعريف التأخر الدراسـي على أنه التحصيل في مستوى أقل مما تسمح به استعدادات الفرد الدراسية فإذا كانت استعدادات الفرد الدراسية كما يكشف عنها القياس استعدادات عالية، وكان يحصل في مستوى متوسط اعتبر متأخراً دراسياً، وإذا كانت نسبة ذكائه تقع في الحدود المتوسطة وتحصيله أقل من المتوسط كان

متأخراً دراسياً أيضا، أما إذا كانت نسبة ذكائه أقل من المتوسط فإن هذا الطالب لا يمكن اعتباره متأخراً دراسياً ولكنه طالب بطئ التعلم ويتوقع منه أن يكون تحصيله أقل من المتوسط

كما أشارسالم بن عبد الله (١٩٩٩) في دراسته إلى أن التأخر الدراسي يعرف إجرائياً وفقاً لنظام التقويم والتقديرات في كليات التربية للمعلمين بسلطنة عمان، وهم الطلبة الحاصلون على معدل نقاط تقدير أقل من ٢,٠ والمدرج أسمائهم في قائمة الإنذار بسبب انخفاض معدلهم التراكمي.

أنواع التأخر الدراسي:

ذكر كل من رجاء أبو علام ونادية شريف(١٩٩٥: ٢٠٩) أن هناك ثلاثة أنواع من التأخر الدراسي كالتالي:

١- تأخر دراسي عام ويكون الطالب فيه متأخراً في جميع المواد الدراسية.

٢- تأخر دراسي في طائفة من المواد المرتبطة بعضها ببعض كالمواد العلمية أو المواد الرياضية.

٣- تأخر دراسي في إحدي المواد كإحدي اللغات أو الفيزياء أو غيرها من المواد.

كما قسم ويست West, 1999 التأخر الدراسى إلى نوعين رئيسيين:

١- تأخر دراسى حقيقى: ويرتبط هذا النوع بنقص مستوى الذكاء وضعف فىالقدرات.

٢- تأخر دراسى ظاهرى: ويتميز هذا النوع بعدم وجود أية مشكلات فى مستوى الذكاء من نقص أو ضعف فى مستوى الذكاء والقدرات، وإنما يرجع لأسباب نفسية وبيئية داخل المناخ الأسرى أو المدرسى للتلاميذ، ومن السهل التدخل لعلاج مشكلة التأخر الدراسى فى هذا النوع بزوال السبب الذى أدى إليه ومواجهته.

وتتبني الباحثة تعريف رجاء أبوعلام ونادية شريف (١٩٩٥) الخاص بالمتأخرين دراسياً وعلى ذلك تُعرف الباحثة المتأخرات دراسياً: " هن التلميذات الحاصلات على درجات أقل من المتوسط بانحراف معيارى -١ في الاختبارات التحصيلية والحاصلات على درجات تتراوح بين ١٠٠ – IQ١١٥ في اختبار الذكاء المستخدم في الدراسة ".

التحصيل الدراسى:

يُعد التحصيل الدراسى أحد الموضوعات المهمة التى شغلت ومازالت تشغل تفكير المربين والقائمين بالعملية التربوية، وكذلك المشتغلين فى ميدان التربية وعلم النفس باعتباره ظاهرة معقدة تؤثر فيها عوامل وقوى مختلفة، بعضها متعلق بالخبرة وطريقة تعلمها وما يحيط بالمتعلم من إمكانات.

ولا ينظر للتحصيل الدراسى على أنه مجرد ناتج للعملية التربوية فحسب بل أنـــه مـــن أبرز نتائج هذه العملية، ويمكن اعتباره معياراً أساسيا يمكن فى ضـــوئه ومـــن خلالـــه تحديـــد المستوى الأكاديمى للطلاب والحكم على حجم الإنتاج التربوى كماً وكيفاً والوقوف على ماتحدثه العملية التربوية من نواتج وآثار فى بناء شخصيات الطلاب.

وهذا يعنى أن التحصيل الدراسى يهدف فى المقام الأول إلى الحصول على معلومـــات وصفية تبين مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات فى المواد الدراسية المقررة وكـــذلك مدى ماحصله التلاميذ من محتويات هذه المواد، كما يهدف أيضا إلى التوصل لمعلومـــات عـــن مستوى التلميذ بالنسبة للمجموعة التىينتمى إليها وقد يهدف إلى أبعد من ذلك وهو محاولة لرسم صورة نفسية للتلميذ (عادل محمد محمود العدل، ١٩٩٦: ٨٢).

مفهوم التحصيل الدراسى:

فى التراث السيكولوجى: تعرض كثير من الباحثين لمفهوم التحصيل الدراسى وحـــاولوا تحديده بطرق مختلفة.

فيعرفه صلاح الدين علام(١٩٧١:٨١) بأنه مدى استيعاب التلاميذ لمـــا تعلمـــوه مـــن خبرات فى مادة دراسية مقررة، ويقاس بالدرجة التى حصل عليها التلميـــذ فـــى الاختبـــارات المدرسية العادية فى نهاية العام الدراسى أو فى الاختبارات التحصيلية.

كما يعرفه السيد عبد القادر(١٩٩١: ٧٤٢) بأنه هو الدرجة التى يحصل عليها الطالب فى اختبار مادة دراسية أو عدة مواد سبق له دراستها دراسة منظمة فى حجرة الدراسة ســـواء كانت تلك الدرجة عن امتحان تحريرى أو شفوى أو نتيجة جهود داخل قاعة الدرس أو كانـــت تعبر عن هذه النشاطات جميعاً.

وتعرفه إنشراح محمد دسوقى(١٩٩١: ٦٥) بأنه محصلة ما توصل إليـــه التلميـــذ أو التلميذة فى تعلمها من معلومات وخبرات فى المواد الدراسية خلال فترة زمنية محـــددة أو فـــى نهاية العام الدراسى والتى تنعكس عند تقدير أدائها التحصيلى، وهى عبارة عن مجموع الدرجات التى يحصل عليها التلميذ أو التلميذة.

أما حسن عبد الرحمن (١٩٩٢ :١٣) فعرف التحصـــيل الدراســـى بأنـــه المعـــارف والمهارات التى يحصلها الطالب أثناء العام الدراسى والتى يمكن قياسها عن طريق الاختبارات المدرسية التى تجرى خلال العام الدراسى ونهايته فى جميع المواد الدراســـية حســـب المـــنهج المدرسى ويعبر عنها عن طريق الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى هذه الاختبارات .

وأشارمحمود أحمد أبو مسلم (١٩٩٣: ٣٩٤)إلى التحصيل على أنه ذلك المستوى الذى وصل إليه الطالب فى تحصيله فى المواد الدراسية كما يستدل على ذلك من مجموع الدرجات التى حصل عليها فى امتحان آخر العام فى العام الدراسى الذى أجريت فيه الدراسة.

كما أشارأحمد عبد الرحمن عثمان(١٩٩٥ :١٥) اليه بأنه مدى استيعاب التلاميذ لما تلقوه من خبرات معرفية أو مهارية في مقرر دراسى معين أو مجموعة مقررات دراسية ، ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية المستخدمة .

ويعرفه فتحى الزيات (٢٠٠١:٤٧٥) بأنه يشير إلى إطار المعارف والمهارات التى يتم تحصيلها من خلال الموضوعات الدراسية التى يتم تدريسها بالمدارس أو الجامعات وكما تقاس بالاختبارات أو أساليب التقويم المختلفة.

وبالنظر فى القواميس المختلفة نجد أن مفهوم التحصيل يشمل مستوى محدد من الانجاز أو الكفاءة أو الأداء فى العمل المدرسى أو الأكاديمى يجرى من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة.

كذلك يشمل المعلومات التى اكتسبها الطالب أو المعلومات التى نمت لديه من خلال تعلم الموضوعات المدرسية، ويتم قياس التحصيل بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى أحد اختبارات التحصيل أو بالدرجة التى يضعها المعلم أو بكلتيهما معاً.

وفى معجم علم النفس والطب النفسى فقد ورد فيه التحصيل على أنه مستوى محدد من الحذق والكفاءة فى ميدان العمل الأكاديمى أو المدرسى سواء بصفة عامة أو فى مهارة معينة كالقراءة والكتابة (جابر عبد الحميد، علاء كفافى، ١٩٩١: ٢٨).

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن التحصيل الدراسى هو مقدار ما أستوعبته التلميذات من مادة العلوم المقررة عليهن وأيضا فى المقررات الدراسية الأخرى مقاساً بالدرجات التى حصلن عليها فى هذه المواد طبقا للاختبارات التحصيلية أو الوسائل التقويمية الأخرى.

****

الفصل الثالث

الدراسات والبحوث السابقة

- مقدمة
- دراسات تناولت بعض العمليات المعرفية لدى كل من المتفوقين والمتأخرين دراسياً وبعض الفئات الخاصة.
- دراسات تناولت العلاقة بين التذكر الضمنى والتذكـر الصريـح ومستويات معالجة المعلومات.
- دراسات تناولت استراتيجيات التذكر وعلاقتها بالتذكـر عامـة والتذكر الضمنى والتذكر الصريح خاصة.
- دراسات تناولت برامج تحسين عمل الذاكرة.
- فـروض الدراسـة.

الفصل الثالث

الدراسات والبحوث السابقة

مقدمة:

تقوم الباحثة فى هذا الفصل بإلقاء الضوء على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية من خلال أربعة محاور رئيسية وهى:

١- دراسات تناولت بعض العمليات المعرفية لدى كل من المتفوقين والمتأخرين وبعض الفئات الخاصة وذلك لندرة الدراسات التى تناولت هذا الموضوع.

٢- دراسات تناولت العلاقة بين التذكر الضمني والتذكر الصريح ومستويات معالجة المعلومات:

٣- الدراسات السابقة المرتبطة باستراتيجيات التذكر وعلاقتها بالتذكر عامة والتذكر الضمنى والتذكر الصريح خاصة.

٤- دراسات تناولت برامج لتحسين عمل الذاكرة بشكل عام.

أولاً: دراسات تناولت بعض العمليات المعرفية لدى كل من المتفوقين والمتأخرين دراسياً وبعض الفئات الخاصة:

- **دراسة هانافين وآخرين , Hannafin, et- al 1981**

الهـدف: هدفت الدراسة إلى بحث قدرة الاطفال على وصف استراتيجيات التعلم (اللفظية والبصرية) المستخدمة فى تذكر الكلمات المقدمة لهم وأيضا وصف هذه الاستراتيجيات سواء كانت بصرية أو لفظية كما هدفت أيضا إلى بحث تأثير استراتيجيات التعلم المختلفة وطريقة العرض سواء كان مرئياً أو لفظياً على تعلم النثر المجرد والعيانى.

العينة: تكونت عينة الدراسة من مجموعة متفوقين دراسياً ومجموعة متأخرين دراسياً فى الصف الثالث والصف الرابع الإبتدائى.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة عن تفوق مجموعة المتفوقين دراسيا عن مجموعة المتأخرين دراسياً في وصف استراتيجيات التعلم الخاصة بهم (اللفظية مثل الترديد والتسميع والتكرار، البصرية مثل التصور البصري). عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقين والمتأخرين دراسياً فى استخدام الاستراتيجيات اللفظية و البصرية.

- **دراسة لي رونا لد Lye, Ronald, 1982**

الهدف: هدفت الدراسة إلى مقارنة لثلاث طرق لقياس ذاكرة التعرف Recognition Memory لدى كل من المتفوقين والمتأخرين دراسيا، تشمل الطرق الثلاث: الجزئية المفردة، الجزئية المختفية، الاختيار من متعدد.

العينة: وتكونت عينة الدراسة من(٧٢) تلميذاً من المتأخرين دراسياً و(٧٢) تلميذاً من المتفوقين دراسياً من تلاميذ المدرسة الثانوية.

الأدوات : تم استخدام ثلاثة اختبارات لقياس الذاكرة المعرفية وهى : اختبار الجزئية المفردة ، اختبار الجزئية المختفية ، اختبار الاختيار من متعدد .

النتائج : أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيا بين كل من المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً فى كل اختبارات الذاكرة المعرفية .تفوق أداء كل من المجموعتين فى اختبار الاختيار من متعدد.

- **دراسة لورسباك وورمان Lorsbach & Worman , 1989**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث نمو الصيغ الصريحة والصيغ الضمنية للذاكرة لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم.

العينة : تكونت عينة الدراسة من ٦٠ تلميذاً من تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي حيث تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات المجموعة الأولى ١٥ تلميذاً و تلميذة من الصف الثالث ليس لديهم صعوبات فى التعلم (١١ تلميذا – ٤ تلميذات) والمجموعة الثانية ١٥ تلميذا و تلميذة من الصف الثالث لديهم صعوبات فى التعلم (١٢ تلميذا – ٣ تلميذات) والمجموعة الثالثة ١٥ تلميذا و تلميذة من تلاميذ الصف السادس لديهم صعوبات فى التعلم (١١ تلميذا – ٣ تلميذات) والمجموعة الرابعة ١٥ تلميذا و تلميذة من تلاميذ الصف السادس ليس لديهم صعوبات فى التعلم (٨ تلاميذ – ٧ تلميذات).

الأدوات: استخدمت الدراسة اختبار تسمية الصور واختبار إكمال أجزاء الصور لقياس التذكر الضمنى، واختبار الاستدعاء الحر واختبار الاستدعاء التلميحي لقياس التذكر الصريح.

النتائج: أسفرت النتائج عن: وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين فى التذكر الصريح لصالح المجموعة العمرية الأكبر سنا. وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين (مجموعة التلاميذ العاديين والذين يعانون من صعوبات التعلم فى اختبار الاستدعاء الحر واختبار الاستدعاء التلميحى لصالح التلاميذ العاديين. عدم وجود فروق بينهما فى التذكر الضمنى.عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الصفيين الثالث و السادس فى الاختبارات الضمنية ترجع إلى متغير العمر.

- **دراسة ماركو Marko& Benno,1991**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث تأثير مستويات تجهيز المعلومات على أداء مهام الذاكرة الضمنية والصريحة لدى المتفوقين دراسياً.

العينة: تكونت عينة الدراسة من ٥٨ طالباً و طالبة من **المتفوقين** (٣٨ طالبة – ٢٠ طالباً) تتراوح أعمارهم بين ١٥ – ١٦ عاماً وقسمت العينة إلى أربع مجموعات المجموعة الأولى مكونة من ١٣ طالب وكل من المجموعة الثانية والثالثة والرابعة مكونة من ١٥ طالباً.

الأدوات: استخدمت الدراسة قائمتين من الكلمات (A ، B) واختبار إكمال أجزاء الكلمة للذاكرة الضمنية واختبار الاستدعاء الحر للذاكرة الصريحة. وقد تلقت المجموعة الأولى والثالثة تعليمات مستوى التجهيز السيمانتى (العميق) بينما تلقت المجموعة الثانية والرابعة تعليمات مستوى التجهيز غير السيمانتى (السطحي) كما عرضت القائمة A على المجموعة الأولى والثانية والقائمة B على المجموعة الثالثة والرابعة.

النتائج: أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائيا للتجهيز العميق السيمانتى على اختبار الاستدعاء الحر واختبار إكمال أجزاء الكلمة أي أن هناك تأثيراً دالاً إحصائيا لمستوى التجهيز على أداء الذاكرة الضمنية والصريحة ولكن التجهيز العميق له تأثير أكبر على الذاكرة الصريحة من الذاكرة الضمنية.

- **دراسة هيوود Heywood , 1994**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث أثر تعلم استراتيجية التذكر (الأحرف الأولى) على استدعاء طالبات التمريض منخفضي التحصيل الدراسي فى مادة الباثولوجى (علم الأمراض) والتي تتطلب مهارات تذكرية عالية.

العينة: تكونت عينة الدراسة من (٨١) طالبة منخفض التحصيل الدراسي، قسمن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية: تلقت تدريباً على استراتيجية الأحرف الأولى أثناء عرض مادة الباثولجى لمدة ٧ أسابيع، مجموعة ضابطة: لم تتلق أي تدريب على استخدام إستراتيجية الأحرف الأولى أثناء عرض المادة.

النتائج: أسفرت النتائج عن: وجود فروق بين نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدى بالنسبة للمجموعة التجريبية، فقد حققت تقدما بنسبة ١٢ نقطة فى مقابل ٧,٠٩ نقطة حققتها المجموعة الضابطة.

- **دراسة دونفرانس Donfrances , 1996**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث أثر برنامج لتحسين عمل الذاكرة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم باستخدام التقويم التكاملى لهؤلاء الأطفال داخل المدرسة ويتضمن برنامج التدريب البعد (الاجتماعي – البعد الشخصى).

العينة: تكونت عينة الدراسة من ١٤ طفلا من ذوى صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم بين ٧,٦ – ١٣,١١ عاماً، جميع أفراد العينة من تلاميذ المدرسة الأبتدائية فيما عدا طفل واحد من تلاميذ المدرسة المتوسطة فى ايطاليا، وكان مدة البرنامج ثلاثة شهور (٦٠ ساعة).

النتائج: أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن أداء الأطفال ذوى صعوبات التعلم خاصة في أداء الذاكرة البصرية والذاكرة اللفظية لديهم.

- **دراسة وايت Wyatt et al,1998**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث كل من التذكر الضمني والتذكر الصريح لدى المتخلفين عقلياً.

العينة: تكونت عينة الدراسة من ١٥٥ تلميذاً ممن لديهم تخلف عقلي، تتراوح أعمارهم بين (٦ –١٧ سنة) مقسمة على ثلاث مجموعات مجموعة تجريبية ومجموعتان ضابطتان.

الأدوات: استخدمت الدراسة اختبار إكمال أجزاء الصورة لقياس التذكر الضمني واختبار الاستدعاء الحر لقياس التذكر الصريح.

النتائج: توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة العادية والمجموعة ذوى التخلف العقلي لصالح المجموعة العادية في مهام التذكر الصريح.لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في مهام التذكر الضمني.

- **دراسة إمام مصطفى سيد وصلاح الدين حسين ١٩٩٩**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث أثر استخدام الطلاب لبعض استراتيجيات التذكر (التصور، التنظيم، التوضيح اللفظي، التسميع) على التحصيل الدراسي.

العينة: تكونت عينة الدراسة من ١٠٥ طالباً وطالبة (٥٥ ذكوراً، ٥٠ إناثاً) من طلاب الفرقة الثالثة بجامعة أسيوط شعبتي اللغة العربية (تمثل التخصص الأدبي) والطبيعة والكيمياء (تمثل التخصص العلمي) بمتوسط عمر زمني قدره ٢٠,٢ سنة وقد استخدم الباحث درجات الطلاب التحصيلية فى مواد التخصص لكل شعبة فى نهاية الفصل الدراسي الأول لتمثل التحصيل الأكاديمي.

الأدوات: وكانت أداة الدراسة عبارة عن قائمة " ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار وتتكون هذه القائمة من ٩٣ مفردة تستخدم لتقييم أربعة أبعاد رئيسية من بينها إستراتيجيات التذكر وتتكون من عاملين أساسيين هما التشفير Encoding والاسترجاع Retrieval ويتكون التشفير من أربعة مقاييس فرعية هي التخيل ، التنظيم ، التوضيح اللفظي ، التسميع .

النتائج: أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي للشعبتين العلمية والأدبية فى استخدام إستراتيجيات التذكر لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي. تميز الطلاب المتفوقون دراسياً فى الشعبتين باستخدامهم لإستراتيجيات التذكر بصورة واضحة بالمقارنة بالطلاب المتأخرين دراسياً.

• **دراسة سوزان و سوزان Susan & Susan, 2000**

الهدف : هدفت الدراسة إلى بحث تأثير إخفاق الذاكرة العاملة عند الأطفال المتأخرين دراسياً.

العينة: تكونت عينة الدراسة من ٨٣ طفلا تتراوح أعمارهم بين (٦ – ٧ سنوات) من المدارس الحكومية وانقسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة من ذوى التأخر الدراسي ومجموعة من العاديين.

الأدوات: استخدمت الدراسة بعض الاختبارات في مادة اللغة الانجليزية والرياضيات.

النتائج: أسفرت نتائج الدراسة عن إخفاق الذاكرة العاملة عند الأطفال ذوى التأخر الدراسي.

• **دراسة حسن سعد ٢٠٠١**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث فرض مؤداه أن أكثر إستراتيجيات استرجاع المعلومات تفضيلا لدى الطلاب المتفوقين فى الرياضيات تتمثل فى التسميع، التصنيف، التصور، الإسهاب والتفاصيل، التجميع المترابط وفقا لنفس الترتيب.

العينة: تكونت عينة الدراسة من ١٦٩ طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية العامة (٨٠ ذكور و ٨٩ إناث)، واستخدمت الدراسة مقياس إستراتيجيات استرجاع المعلومات.

النتائج : وتوصلت النتائج إلى أن أكثر إستراتيجيات استرجاع المعلومات تفضيلا لدى المتفوقين فى الرياضيات تتمثل فى التجميع المترابط، التصور، الإسهاب والتفصيل، التصنيف، التسميع وبهذا فلم يتحقق صحة فرض الدراسة.

تعقيب عام على المحور الأول من الدراسات السابقة.

الأهداف: تنوعت أهداف الدراسات السابقة التى تناولت كل من المتفوقين والمتأخرين دراسياً، فقد هدفت بعض الدراسات إلى بحث استراتيجيات التعلم والتذكر وأثرها على الاسترجاع والتذكر لدى كل من المتفوقين والمتأخرين دراسياً مثل دراسة كل من هانافين و آخرين (١٩٨١) ودراسة هيوود (١٩٩٤) ودراسة إمام مصطفى سيد وصلاح الدين حسين (١٩٩٩)، كما استهدفت دراسة كل من لوراسباك وورمان (١٩٨٩) ودراسة دونفرانس (١٩٩٦) الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وهدفت دراسة ليرونالد (١٩٨٢) مقارنة ثلاثة طرق لقياس الذاكرة لدى كل من المتفوقين والمتأخرين دراسياً، ودراسة ماركو (١٩٩١) التى استهدفت دراسة مستويات التجهيز عند المتفوقين، ودراسة سوزان (٢٠٠٠) تناولت إخفاق الذاكرة العاملة عند المتأخرين دراسياً.

العينة: بالنظر إلى عينة الدراسات التى وردت فى هذا المحور اتضح أنها تشتمل على عينات من مراحل تعليمية مختلفة مثل دراسة كل من هانافين ١٩٨١ ودونفرانس ١٩٩٦ التين تناولتا

المرحلة الابتدائية الصف الثالث والرابع، ودراسة لى رونالد ١٩٨٢ التى تناولت تلاميذ المرحلة الثانوية.

الأدوات المستخدمة: استخدمت الغالبية العظمى من الدراسات قوائم من الكلمات مختلفة الأطوال، كما تناولت اختبارات لقياس الذاكرة، واختبارات إكمال جزء الكلمة، وإكمال حروف الكلمة، وإكمال حروف الصورة واختبارات الاستدعاء الحر والاستدعاء التلميحي لقياس التذكر الصريح.

أهم النتائج المتعلقة بالمحور الأول للدراسة :

يتضح من نتائج الدراسات التي وردت فى المحور الأول أنه توجد فروق بين كل من المتفوقين والمتأخرين دراسيا فى بعض العمليات المعرفية لصالح مجموعة المتفوقين مثل دراسة هانافين ١٩٨١ ودراسة لى رونالد وآخرين ١٩٨٢ ودراسة إمام مصطفى سيد وصلاح الدين حسين ١٩٩٩.كما يتضح أيضا من نتائج الدراسات تحسن أداء الذاكرة البصرية واللفظية لذوى صعوبات التعلم نتيجة للبرنامج التدريبي الذي تعرضوا له مثل دراسة دونفرانس ١٩٩٦، كذلك أظهرت النتائج دراسة لورسباك ١٩٨٩ وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى التذكر الصريح لصالح العاديين بينما عدم وجود فروق بينهم فى التذكر الضمنى، ودراسة وايت ١٩٩٨ التى أوضحت فروقاً بين المتخلفين عقلياً والعاديين فى مهام التذكر الصريح لصالح العاديين وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين فى مهام التذكر الضمنى. ودراسة سوزان ٢٠٠٠ التى توصلت إلى إخفاق الذاكرة العاملة عند الأطفال ذوى التاخر الدراسي.

ثانياً: دراسات تناولت العلاقة بين التذكر الضمني والصريح ومستويات معالجة المعلومات:

- **دراسة ثابار Thapar , 1994**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث تأثير مستويات التجهيز على التذكر الضمني والتذكر الصريح وقد تمت الدراسة خلال سبع تجارب حيث استهدفت التجارب الثلاثة الأولى بحث تأثير مستويات التجهيز في التذكر الضمني مقاسا باختبارات (أكمال حروف الكلمة – التماثل الإدراكى – المعلومات العامة) وقد استخدمت هذه التجارب القوائم ذات التصميم المختلط وغير المختلط. بينما استهدفت التجارب ٤، ٥، ٦، ٧ اختبار تأثير مستوى التجهيز فى التذكر الصريح مقاسا باختبارات الذاكرة الصريحة (اختبار التعرف – اختبار الاستدعاء الحر – اختبار الاستدعاء التلميحى) وقد استخدمت هذه التجارب القوائم ذات التصميم المختلط وغير المختلط.

العينة : تكونت عينة الدراسة فى التجارب السبع على التوالي من ٤٠ ،٣٤، ٢٤ ، ٤٠ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٤ من طلاب جامعة وسترن بالولايات المتحدة الأمريكية .

الأدوات: استخدمت الدراسة فى جميع تجاربها قائمة مكونة من ١٢٠ كلمة أضيف إليهـا ٤٠ كلمة كمفردات حاجزة توضع فى بداية ونهاية القائمة للحد من أثر الأولية والحداثـة. ومـن خلال التحليل الإحصائي (المتوسط – النسبة المئوية – تحليل التباين).

النتائج: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم وجود فروق دالة إحصائيا لمستويات التجهيز فى التذكر الضمني المقاس باختبارات (أكمال حروف الكلمة – التماثل الإدراكى – المعلومات العامة). وجود فروق دالة إحصائيا لمستويات التجهيز فى التذكر الصريح المقاس باختبارات (التعرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء التلميحى) لصالح المستوى السيمانتى وذلـك فـى حالة التصميم المختلط و غير المختلط للقوائم التى قدمت أثناء مرحلة الاكتساب.

- **دراسة ستيفين و لارى Stephan &Larry , 1996**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث تأثير مستويات تجهيز المعلومات على الانتقال وتم ذلك من خلال ثلاث تجارب.

العينة: تكونت عينة الدراسة من ١٢ فردا من فاقدي الذاكرة متوسط أعمـارهم ٦٤,٥ عامـا و٢٤ فرداً من العاديين قسمت إلى مجموعة تجريبية ومجموعتين ضابطتين.

الأدوات: استخدمت الدراسة قوائم مختلفة الأطوال ففي التجربة الأولى كانت القائمة مكونة من ٥٤ كلمة وفى التجربة الثانية والثالثة كانت القائمة مكونة من ١٠٨ كلمة واستخدمت الدراسة كل من اختبار إكمال أجزاء الكلمة واختبار إكمال حروف الكلمة.

النتائج: أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائيا لمستويات التجهيز فى كل مـن اختبار إكمال أجزاء الكلمة واختبار إكمال حروف الكلمة لصالح المجموعة الضابطة.وجـود تأثير دال إحصائيا لمستويات التجهيز فى اختبارات الذاكرة الضمنية للمجموعـة الضـابطة. مستوى التجهيز الهامشي يؤدى إلى استرجاع صريح ضعيف.

- **دراسة فاديا و كاندان Vaidya & Chandan , 1997**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث تأثير الميكانزمات المتعددة للانتقال التصوري على اختبارات الذاكرة الضمنية وتمت الدراسة من خلال ثمان تجارب وكان الهدف مـن التجربـة الأولـى والثانية والثالثة هو اختبار تأثير تولد القراءة ومستويات تجهيز المعلومات على الانتقال.

العينة: تكونت العينة من ٤٨، ٣٢، ٣٢ طالباً من طلبة الجامعة فى التجارب الـثلاث علـى التوالي. كما كان الهدف من التجربة الرابعة أ، ب هو اختبار تأثير مستويات التجهيـز علـى الانتقال وتكونت العينة من ٤٠، ١٨ طالباً من طلبة الجامعة. وكان الهـدف مـن التجربـة الخامسة و السادسة هو اختبار تأثير مستويات التجهيز والوسيط الحسي (Modality) علـى

الانتقال وتكونت العينة من ٤٨، ٣٢ طالباً من طلبة الجامعة. بينما كان الهدف من التجربة السابعة والثامنة هو اختبار تاثير مستويات التجهيز والوسيط الحسي على الانتقال القائم على التقسيم المجرد والعياني وتكونت عينة الدراسة من ٣٦، ٢٤ طالباً من طلبة الجامعة.

النتائج: توصلت النتائج إلى: عدم وجود تأثير لمستويات التجهيز والوسيط الحسي على الانتقال (من خلال الترابطات القوية للكلمات) بينما يتحسن الانتقال (من خلال الترابطات الضعيفة للكلمات) بواسطة التفصيل التصوري في مرحلة الدراسة.

- **دراسة بيرز وآخرين Perez et al , 1998**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث الاختلافات النمائية فى أداء الذاكرة الضمنية و الذاكرة الصريحة.

العينة: تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات المجموعة الأولى من أطفال ما قبل المدرسة تتراوح أعمارهم بين (٤-٥ سنوات) والمجموعة الثانية من تلاميذ المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم بين (٨ – ٩ سنوات) والمجموعة الثالثة من طلبة الجامعة تتراوح أعمارهم بين (١٨ – ٢٦ سنة).

الأدوات: استخدمت الدراسة بعض مهام الذاكرة الضمنية ومهام الذاكرة الصريحة.

النتائج: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير العمر فى مهام الذاكرة الصريحة الإدراكية. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير العمر في مهام الذاكرة الصريحة المفاهمية والذاكرة الضمنية الإدراكية والمفاهمية. التجهيز الإدراكى يؤدى إلى أداء أفضل للذاكرة الضمنية والصريحة الادراكية. التجهيز المفاهيمى يؤدى إلى أداء أفضل للذاكرة الصريحة والضمنية المفاهيمية.

- **دراسة ريتشارد سون Richardson, 1998**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث تأثير مستويات التجهيز العميق والضحل على كل من الانتقال والتذكر الصريح.

العينة: تكونت عينة الدراسة من ٧٢ طالباً وطالبة فى التجربة الاولى و٤٨ طالبا وطالبة فى التجربة الثانية من طلبة الجامعة.

الأدوات: استخدمت الدراسة اختبار إكمال أجزاء الكلمة واختبار التداخل الارادى، التجهيز التصوري، التجهيز المعجمي كما استخدمت الدراسة قائمة مكونة من ٤٢ كلمة.

النتائج : أسفرت نتائج الدراسة عن:وجود تأثير للتجهيز العميق على الانتقال في اختبار التذكر الضمني الإدراكى. التجهيز العميق أفضل من التجهيز الضحل فى اختبارات التذكر الصريح. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من التجهيز العميق والتجهيز الضحل على الانتقال فى اختبارات التذكر الضمني.

- **دراسة محمد يحيي ناصف ١٩٩٩**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث تأثير مستويات التجهيز للمعلومات ووضعها المتسلسل على التذكر كما يقاس باختبارات الذاكرة الصريحة والضمنية.

العينة : وتكونت عينة الدراسة من ١١٨٤ تلميذا من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

الأدوات : واستخدمت الدراسة ٧ اختبارات لقياس التذكر الصريح والضمني.

النتائج : أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود فروق دالة إحصائيا لمستويات التجهيز للمعلومات فى التذكر الصريح لصالح مستوى التجهيز العميق ، عدم وجود فروق لمستويات التجهيز فى التذكر الضمنى المقاس باختبارات إكمال جزء الكلمة و إكمال حروف الكلمة و تداعى الكلمة، توجد فروق دالة إحصائيا لمستويات التجهيز فى التذكر الضمنى المقاس باختبار المعلومات العامة .

- **دراسة نيل وآخرين Neil et al , 1999**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث تأثير مستويات التجهيز (العميق – الضحل) والتنظيم (قوائم منظمة – قوائم مختلطة أو عشوائية) على التذكر الضمني وقد تمت الدراسة من خلال ثلاث تجارب.

العينة: تكونت عينة الدراسة من ١٤٤، ١٩٢، ٦٠ على التوالي في الثلاث تجارب من طلبة الجامعة واستخدمت الدراسة القوائم المختلطة والغير مختلطة.

النتائج: أسفرت النتائج عن: وجود تأثير واضح لمستويات التجهيز في القوائم المنتظمة في مجموعات أكثر من القوائم العشوائية. التجهيز العميق يسرع من الانتقال التصوري (Conceptual priming). التجهيز العميق يحفز الاستدعاء Recall في كل من القوائم المنتظمة والعشوائية.

- **دراسة ماكون و ميرفى Mckone & Murphy , 2000**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث تأثير كل من الوسيط الحسي والعرض المتكرر على الانتقال السيمانتى وقد تمت الدراسة من خلال ثلاث تجارب .

العينة: تكونت عينة الدراسة من: التجربة الاولى(٤١) طالبا من طلبة جامعة استراليا ٢٣ طالباً في اختبار التذكر الضمني و١٨ طالباً في اختبار التذكر الصريح. التجربة الثانية(٣٣) طالباً من نفس الجامعة ٢٣ في التذكر الضمني و١٠ فى التذكر الصريح. التجربة الثالثة(٣٧) طالباً من نفس الجامعة ٢٢ فى التذكر الضمني و ١٥ في التذكر الصريح.

الأدوات: استخدمت التجارب قوائم مكونة من ٣٢ كلمة فى التجربة الأولى، وقوائم مسموعة ومرئية فى التجربة الثانية، وقوائم قائمة على التجهيز العميق ومترابطة المعاني فى التجربة الثالثة.

النتائج: أسفرت النتائج عن: وجود انتقال ذي قيمة عالية فى مهام إكمال حروف الكلمة. وجود تشابه بين كل من الذاكرة الخاطئة والذاكرة الحقيقية فى التجهيز الصوتى. الانتقال القائم على التجهيز يعتبر كوسيط حسي خاص. ضعف أداء الذاكرة الضمنية عن أداء الذاكرة الصريحة فى التجربة الثانية.

- **دراسة جورج George , 2000**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث أثر التجهيز السيمانتى (العميق) على التعرف الشعوري (التذكر الصريح) وقد تمت الدراسة خلال ثلاث تجارب.

العينة: تكونت عينة الدراسة فى الثلاث تجارب على التوالي من ١٣، ٣٠، ٣٢ طالب من طلبة الجامعة مقسمة كالتالي: فى التجربة الأولى ٧ طالبات و٦ طلبة تتراوح أعمارهم بين (٢٠ – ٣١) عاماً بمتوسط عمر ٢٤,٣ عاماً. وفى التجربة الثانية ١٧ طالباً و ١٣ طالبة تتراوح أعمارهم بين (٢٠ – ٣٠) عاماً بمتوسط عمر ٢٣,٢عاماً وفى التجربة الثالثة ١٥ طالبة و ١٧ طالباً تتراوح أعمارهم بين (١٩– ٣٥) عام بمتوسط عمر ٢٣ عاماً.

الأدوات: استخدمت الدراسة التقرير الفعلي، ٦ اختيارات متبادلة (6- alternative forced choice) ، اختبار الفئات الثانية (binary categorization) ومهمة بذل الجهد المرتبط بالحدث (Event – Related potentials) .

النتائج : قد أسفرت النتائج عن وجود تأثير للتجهيز العميق على التذكر الصريح.

- **دراسة ثابار و كاثلين Thapar & Kathleen ,2001**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث تأثير زمن الاحتفاظ و مستويات معالجة المعلومات على الاستدعاء والتعرف الخاطئ للكلمات المترابطة.

العينة: وتكونت عينة الدراسة من ١٧١ طالباً من طلبة الجامعة قسمت إلى ٩٩ طالباً في التجربة الأولى و ٧٢ طالباً في التجربة الثانية وقد تم اختبار الأفراد في مجموعات كل مجموعة عبارة عن ٤ طلاب.

النتائج : وقد توصلت نتائج الدراسة إلى: مستوى تجهيز المعلومات العميق يؤدى إلى مستوى أداء مرتفع على اختبار الاستدعاء والتعرف أكثر من التجهيز الهامشي. هناك تأثير لكل من مستويات التجهيز وزمن الاحتفاظ بالمعلومة على الاستدعاء والتعرف الخاطئ في نفس الاتجاه الذي يؤثر على الاستدعاء والتعرف الغير خاطئ.

• **دراسة بار بارا Barbara , 2001**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث تأثير مستويات التجهيز (العميق والضحل) والعمر (شباب وشيوخ) على الاسترجاع الصريح والضمني لأسماء الأشخاص المشاهير.

العينة: تكونت عينة الدراسة من خلال تجربتين: التجربة الأولى ٨٠ طالباً من طلبة جامعة شمال لندن تتراوح أعمارهم بين ١٨ – ٣٥ عاما بمتوسط عمر ٢٢,٥ عام وتنقسم إلى ٤ مجموعات كل مجموعة تشمل ٢٠ طالباً. التجربة الثانية تكونت العينة من مجموعتين المجموعة الأولى تشمل ٣٢ طالباً من طلبة نفس الجامعة تتراوح أعمارهم بين ١٨ – ٢٥ عاما بمتوسط عمر ٢٠,٨ والمجموعة الثانية ٣٢ طالبا تتراوح أعمارهم بين ٥٨ – ٨٢ عاما بمتوسط عمر ٦٦,٧ عاماً.

الأدوات: استخدمت الدراسة قائمة مكونة من ٤٠ أسماً من أسماء المشاهير.

النتائج: أسفرت النتائج عن:أن أداء الشباب في اختبار التذكر الصريح أفضل من أداء الشيوخ. هناك تأثير ذو دلالة للتجهيز العميق في اختبار التذكر الضمني لصالح مجموعة الشيوخ.

• **دراسة فيرى Ferre, 2003**

الهدف: هدفت الدراسة الى بحث أثر مستويات التجهيز (العميق – السطحي) للذاكرة على تذكر الكلمات.

العينة: وتكونت عينة الدراسة من ١٧١ طالباً من طلبة الجامعة.

الأدوات: استخدمت الدراسة ثلاث مهام للذاكرة تعتمد على نوعين من التشفير (السيمانتى – السطحى).قوائم من الكلمات الموجبة والسالبة والمتعادلة.

النتائج: أسفرت النتائج عن: يحسن مستوى التجهيز السيمانتى من عملية التذكر للكلمات الموجبة والسالبة أكثر من المتعادلة. يحسن التجهيز السطحي من عملية التذكر للكلمات الموجبة أكثر من المتعادلة.

• **دراسة نيويل و أندروس Newell & Andrews, 2004**

الهدف : هدفت الدراسة الى بحث أثر مستويات التجهيز (العميق – السطحي) للذاكرة على الذاكرة الضمنية والذاكرة الصريحة تذكر الكلمات.

العينة: وتكونت عينة الدراسة من ٩٠ طالباً من طلبة الجامعة خلال تجربتين.

الأدوات: استخدمت الدراسة اختبارات لقياس التذكر الضمنى واختبارات لقياس التذكر الصريح وبعض مهام التجهيز العميق والسطحي اللفظي.

النتائج: أسفرت النتائج عن: وجود تأثير لمستويات التجهيز العميق على التذكر الصريح بينما لا يوجد هذا التأثير على التذكر الضمنى.

تعقيب عام على المحور الثاني من الدراسات السابقة.

الأهداف:

استهدفت جميع الدراسات التي وردت فى المحور الثاني اختبار تأثير مستويات التجهيز للمعلومات فى التذكر الصريح والتذكر الضمني.

العينة:

بالنظر إلى عينة الدراسات التى وردت فى هذا المحور أتضح أنها تشتمل على عينات من طلاب الجامعة فيما عدا دراسة ستيفين وهامان ١٩٩٦، التى اشتملت على عينة من فاقدي الذاكرة وكبار السن. وربما يعزى ذلك إلى سهولة التطبيق على طلاب الجامعة هذا إلى جانب سهولة عمليات الضبط التجريبي التى تتطلبها مثل هذه الدراسات.

الأدوات:

استخدمت الغالبية العظمى من الدراسات قوائم من المفردات تراوح عددها من ٣٢ – ١٢٠ كلمة، كما استخدمت اختبارات لقياس التذكر الصريح ومنها اختبارات (التعرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء التلميحى) واختبارات لقياس التذكر الضمنى ومنها (إكمال جزء الكلمة – إكمال حروف الكلمة – المعلومات العامة).

أهم النتائج المتعلقة بالمحور الثاني للدراسة:

يتضح من نتائج الدراسات التى وردت فى المحور الثاني عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من التجهيز العميق والضحل على الانتقال فى اختبارات التذكر الضمنى فيما عدا دراسة فاديا وكاندان ١٩٩٧ والتي أسفرت عن وجود تأثير لمستوى التجهيز العميق على الانتقال ، ودراسة ستيفين ولارى ١٩٩٦ والتي وجدت تأثير دال إحصائيا لمستويات التجهيز فى اختبارات الذاكرة الضمنية للمجموعة الضابطة وأن مستوى التجهيز الهامشي يؤدى إلى استرجاع صريح ضعيف .

ثالثاً: الدراسات السابقة المرتبطة باستراتيجيات التذكر في علاقتها بالتذكر عامة والتذكر الضمني والتذكر الصريح خاصة:

• **دراسة سميث وآخرين Smith et al , 1971**

الهدف : هدفت الدراسة إلى بحث التأثير المستفاد به من التصور الذهني فى تخزين المثيرات والذي يفوق تاثير التخزين اللفظي.

العينة : تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طالباً وطالبة من طلاب المدارس العليا والكليات، وقسمت العينة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى وجهت إليها تعليمات بتكوين صورة ذهنية

لكل زوج من الكلمات المقدمة، المجموعة الثانية طلب منها استخدام التخزين اللفظي عن طريق تكرارها مرتين.

الأدوات : استخدمت الدراسة (١٩) قائمة تتكون كل قائمة من (١٣) زوجاً من الكلمات غير المرتبطة مأخوذة من قائمة بافيو وميداجن ١٩٦٨.

النتائج: توصلت نتائج الدراسة إلى: المجموعة التى استخدمت الصور الذهنية فى تخزين الأزواج كان استدعاؤها أفضل بالنسبة للذاكرة طويلة المدى وضعيفاً بالنسبة للذاكرة الأولية. مجموعة التكرار والتخزين اللفظي كان استدعاؤها أفضل بالنسبة للذاكرة قصيرة المدى.

- **دراسة كوك Cook , 1973**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث أثر استخدام إستراتيجية التصور وإستراتيجية التسميع على الاستدعاء.

العينة: وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالباً وطالبة من طلاب السنة الأولى بجامعة (لويسفيل)تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات بالتساوي: **المجموعة الأولى:** هي مجموعة الإشارات العشوائية، ويتلقى أفراد هذه المجموعة تعليمات مؤداها بعد رؤيتك للقوائم سوف يعرض عليك كلمة اختيرت عشوائياً من الأربع كلمات وعليك استدعاء الكلمات الثلاث الأخرى.**المجموعة الثانية:** مجموعة الإشارات المحددة، ويتلقى أفراد هذه المجموعة تعليمات مؤداها بعد رؤيتك للقوائم ١٢ سوف يعرض عليك الكلمة الأولى من الأربع كلمات وعليك استدعاء الكلمات الثلاث التالية لها. **المجموعة الثالثة:** تتلقى تعليمات باستخدام استراتيجية التسميع الذهني فقط.

المجموعة الرابعة: تتلقى تعليمات بتصور مشهد يربط الكلمات الأربع معا أى القيام بعملية التصور الذهني.

الأدوات: استخدمت الدراسة (١٢) قائمة كل قائمة عبارة عن (٤) كلمات ويتم عرض القائمة فى فترة زمنية مدتها (٣٠) ثانية.

النتائج: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الثالثة والرابعة لصالح المجموعة الرابعة، لا توجد فروق بين المجموعة الأولى والثانية.

- **دراسة بافيو وكسابو Paivio & Csapo , 1973**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث أثر استخدام الصور الذهنية والتجهيز اللفظي على الاستدعاء.

العينة: تكونت عينة الدراسة من (١٤٢) من المشاركين خلال الفصل الصيفي، واستخدمت الدراسة (٧٢) صورة، (٧٢) كلمة عيا نية، (٧٢) كلمة مجردة.

النتائج: توصلت نتائج الدراسة إلى: هناك فروق دالة عند مستوى ٠,٠٠١ بالنسبة للاستدعاء عند استخدام الصور والكلمات العيانية والمجردة، تفوق استدعاء المثيرات العيانية سواء كانت صوراً أو كلمات على المثيرات المجردة.

- **دراسة ريتشارد سون Richardson , 1978**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث أثر التصور الذهني على استدعاء المهام العيانية وليس المجردة.

العينة: تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالب من جامعة بر ونل، واستخدمت الدراسة ٢٠ زوج من الكلمات مأخوذة من نماذج بافيو وبيل وميدا جن ١٩٦٨، وتلقت عينة الدراسة تعليمات بتعلم كلمات كل زوج عن طريق استحضار صور ذهنية يتم فيها دمج مفردات كل زوج معا في نتاج جديد.

النتائج: توصلت نتائج الدراسة إلى:

أولا: بالنسبة للمهام العيانية: كانت نسبة استخدام الصور الذهنية فى تشفير وتخزين المهام ٦٢% مقابل ١٩ % للتخزين اللفظي، كما بلغ معامل الارتباط بين التصور والاستدعاء ٠,٦٩

ثانيا: بالنسبة للمهام المجردة: كانت نسبة استخدام الصور الذهنية فى تشفير وتخزين المهام ٢٦% مقابل ٣٧% للتخزين اللفظي كما بلغ معامل الارتباط بين التصور والاستدعاء ٠,٣٥ وهى غير دالة، ونلاحظ من خلال هذه النتائج أن استخدام الصور الذهنية قد أرتبط على نحو مرتفع باستدعاء المهام العيانية بينما لم يرتبط باستدعاء المادة المجردة، وهذا يؤيد فائدة التصور الذهني في تذكر المادة العيانية.

- **دراسة بيرس Pierce , 1980**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث مدى فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني فى الاستدعاء اللفظي للمعلومات، وكانت المهام المستخدمة فى الدراسة عبارة عن قصة هيلين سويل Helen Sewell الحظائر الزرقاء Blue Brons التي تتكون من (١٣) جزءا ويحتوى كل جزء على (٤٠) كلمة تقريبا.

العينة: وتكونت عينة الدراسة من (١٤٣) طفلا من أطفال المدارس الابتدائية قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، **تلقت المجموعة التجريبية:** تعليمات بتكوين صور ذهنية لأحداث القصة من خلال إلقاء التعليمات التالية " حاول تخيل ما سبق حتى تستطيع تذكره فيما بعد "، **المجموعة الضابطة:** لم تتلقى أية تعليمات بل تركت لها حرية حفظ الكلمات بالطريقة التي يرونها مناسبة لهم.

النتائج: قد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستدعاء بين المجموعة التجريبية والتي استخدمت استراتيجية التصور والمجموعة الضابطة والتي لم تستخدم هذه الاستراتيجية لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة فتحي الزيات ١٩٨٥**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث أثر التكرار ومستويات معالجة المعلومات على الحفظ والتذكر.

العينة والأدوات: تكونت عينة الدراسة من ١٧٦ طالباً من أعمار زمنية مختلفة ومراحل تعليمية مختلفة وبلغ متوسط أعمار أفراد المجموعات (٢٣,٨ – ٢٢,٧ – ٢٣,٤) عاماً وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات: **المجموعة الأولى** تلقت تعليمات بتكرار الكلمات، **المجموعة الثانية** تلقت تعليمات بفحص الكلمات وإدراك معناها أو إدراك عكسها، **المجموعة الثالثة** تلقت تعليمات بربط هذه الكلمات في جمل أو سياقات، واستخدمت الدراسة قائمة مكونة من ٣٠ كلمة.

النتائج: أسفرت النتائج عن: وجود فروق دالة لمستويات التجهيز في معدل الاسترجاع الصريح لصالح المستوى العميق. تميز المتفوقين بقدرة مرتفعة في استخدام الاستراتيجيات البديلة، اعتماد المتفوقين على الذاكرة الاشتقاقية أكثر من الذاكرة الإسترجاعية.

- **دراسة نانسي Nancy , 1986**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الاستدعاء و التنظيم الشبكي للمعلومات والتمثيل الصحائي للذاكرة.

العينة: تكونت عينة الدراسة خلال ثلاث تجارب من ٨٣، ٤٠، ٦٠ طالباً من طلبة الجامعة واستخدمت الدراسة أربع قوائم مختلفة من الكلمات.

النتائج: أسفرت النتائج عن: التنظيم له تأثير ايجابي على عملية التعلم، التنظيم الشبكي يحسن عملية التعلم.

- **دراسة سكوت Scott, et al , 1986**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث استراتيجيات الاسترجاع فى استدعاء القوائم المنظمة وغير المنظمة.

العينة: تكونت عينة الدراسة خلال ثلاث تجارب من ١٤٤، ٤٨، ٢٩ طالب من طلبة الجامعة.

الأدوات: استخدمت الدراسة ١٢ قائمة من الكلمات تشتمل على: أثاث، حيوانات، فواكه وخضروات، آلات موسيقية، أدوات مطبخ، وسائل مواصلات، طيور، أسماك، لعب أطفال، مدن العالم، رياضات، وتناولت الدراسة استراتيجيات التهجي – حجم الكلمات – الوضع المتسلسل للكلمات والاستدعاء الحر.

النتائج: أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود إخفاق للاستدعاء نتيجة استخدام استراتيجيات التهجي وحجم الكلمات وذلك خلال التجربة الأولى والثانية والتي استخدمت ٣ أو ١٢ دقيقة للاستدعاء مع القوائم العادية، نفس النتيجة بالنسبة للتجربة الثالثة والتي استخدمت ٦ دقائق للاستدعاء مع القوائم المنظمة.

- **دراسة ستيفان Stephan , 1986**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث أثر التنظيم على التذكر الضمني و التذكر الصريح، كذلك هدفت إلى اختبار الانتقال في الذاكرة المعرفية للقوائم المنظمة.

العينة: تكونت عينة الدراسة خلال أربع تجارب من ٣٢ ،١٦ ، ٢٢ ، ٢٠ على التوالي

الأدوات: استخدمت الدراسة قائمة من ٦٤ كلمة مقسمة إلى مجموعتين من القوائم (منظمة وغير منظمة).

النتائج: أسفرت النتائج عن: التنظيم يحسن الأداء على الذاكرة المعرفية.

- **دراسة رابولد و هاش Rappold & Hash, 1991**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث أثر التنظيم على كل من التذكر الضمني والتذكر الصريح وأيضا الإجابة على التساؤل التالي: هل التنظيم يحسن من عملية الانتقال ؟

العينة: تكونت عينة الدراسة خلال خمس تجارب من ٩٦، ١٤٤، ٤٨، ٢٨٨، ٦٤ طالب من طلبة الجامعة.

الأدوات: استخدمت الدراسة مجموعة قوائم (منظمة وعشوائية)، اختبار إنتاج المجموعة واختبار الاستدعاء الحر والاستدعاء التلميحي.

النتائج: أسفرت النتائج عن: وجود تأثير متوازي للتنظيم على كل من اختبار أنتاج المجموعة الضمني و اختبار الاستدعاء الحر التلميحي، تحسن الأداء على كل أنواع الاختبارات. ليس هناك تأثير للتنظيم على التذكر الضمني بينما هناك تأثير للتنظيم على التذكر الصريح.

- **دراسة سعاد محمد عبد الغني (١٩٩٣)**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث تجهيز المعلومات و الفروق الفردية في مدى وضوح الصور الذهنية لدى شرائح عمرية مختلفة.

العينة: تكونت عينة الدراسة الاساسية من ٦٠ مشاركا من الاطفال تتراوح اعمارهم بين ١٠ – ١٢ عاماً بمتوسط عمري ١١,٥٠ عاماً تم تقسيمهم إلى ٣٠ ذكوراً و ٣٠ إناثاً من المدارس الحكومية بالفيوم كما تضمنت العينة أيضا ٦٠ طالباً من طلبة كلية التربية بالفيوم من تخصصات مختلفة تتراوح أعمارهم بين ١٨ – ١٩ عاما بمتوسط عمري (١٨,٦١ وقد تم تقسيمهم إلى ٣٠ إناث، ٣٠ ذكور.

الأدوات: استخدمت الدراسة مقياساً لقياس متغير التصور الذهني العيانية و متغير الألفة للأطفال والكبار كما استخدمت الدراسة مهاماً زمنية وضوح الصور الذهنية ومقياس لقياس دقة التذكر والتجهيز التصوري/ اللفظي ومقياس لقياس القدرة اللفظية والقدرة المكانية.

النتائج: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة تتعلق بالعمر في أزمنة تجهيز الصور الذهنية وكانت تلك الفروق لصالح الأطفال. عدم وجود فروق دالة تتعلق بالجنس (ذكور و إناث) بالنسبة للأطفال والكبار فى أزمنة تجهيز مهام الصور الذهنية. عدم وجود ارتباطات دالة بين الدرجة الكلية لوضوح الصور الذهنية والقدرة على التذكر عن طريق الاستدعاء الحر المعياري لدى كل من الأطفال و الكبار و الذكور والإناث كما ظهرت علاقة ايجابية دالة بين وضوح الصور الذهنية على مهام الكلمات المجردة واستدعائها لدى الكبار فقط.

- **دراسة محمد محمود سعودي ، ١٩٩٣.**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث أثر التفاعل بين بعض استراتيجيات التصور العقلي وخصائص المادة المتعلمة على التذكر.

الأدوات: استخدمت الدراسة استبانة التصور العقلي واختبار القدرة على الإدراك المكاني .

النتائج: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كل من اختباري الاستدعاء والتعرف وكذلك بين متوسطات درجات الاختبارين معا لمجموعات الدراسة راجعة إلى تأثير كل من نوع العلاقة لصالح العلاقة المرتفعة والمحسوسة لصالح المواد الحسية والقابلية للتصور لصالح القابلية للتصور المرتفعة. لم توجد فروق دالة إحصائيا راجعة إلى تأثير استراتيجية التصور العقلي. وجود تفاعل دال إحصائيا بين كل من استراتيجية التصور والمحسوسية.

- **دراسة ماكدرومت و رودجر McDermott & Roediger, 1994**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث تأثير التصور الذهني على اختبارات الذاكرة الضمنية الإدراكية.

العينة: تكونت عينة الدراسة من خلال أربع تجارب على التوالي من ٤٨ ، ١٦ ، ٣٢ ، ٢٤٠ طالبا من طلبة الجامعة وقد تم عرض كلمات على أفراد العينة وذلك فى أثناء مرحلة الدراسة ثم طلب منهم تكوين صور عقلية خاصة بهم لكل كلمة مقدمة .

النتائج: أسفرت الدراسة عن: التصور الذهني يحسن عملية الانتقال في اختبارات الذاكرة الضمنية الإدراكية. التصور الذهني للكلمات يحسن الانتقال فى اختبار إكمال أجزاء الكلمة بينما العكس فى اختبار التعرف على أجزاء الصورة. التصور الذهني يشتمل على بعض الميكانزمات المستخدمة فى الإدراك.

- **دراسة مجدي محمد الشحات، ١٩٩٦:**

الهدف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن إستراتيجيات الذاكرة (التنظيم، التصور، التسميع) فى المهام اللفظية والشكلية، وكذلك الكشف عن إستراتيجيات التشفير (التذكر) المميـزة لـذوى الأسلوب المعرفي.

العينة: تكونت عينة الدراسة من (٨٣) طالبا و طالبة، وطبق عليهم مهمة التشفير اللفظـي، مهمة التشفير الشكلي.

النتائج: أسفرت نتائج الدراسة عن: استخدام إستراتيجيات (التصور، التنظيم، التسميع) فى كل من مهمة التشفير اللفظي والشكلي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى إستراتيجيتي التخيـل والتنظيم بين الطلاب المندفعين والمتريثين لصالح الطلاب المتريثين، وفى إستراتيجية التسميع لصالح الطلاب المندفعين. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيتي التخيل والتنظيم بين الطلاب ضيقي الفئة ومتسعي الفئة بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إسـتراتيجية التسميع لصالح الطلاب متسعي الفئة.

- **دراسة لاندروم Landrum , 1997**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث أثر الذاكرة الضمنية عند استخدام الصور لدى كل من الأطفال والكبار واصحاب الذاكره تعويه.

العينـة: تكونت عينة الدراسة من (٨٥) طفلاً و (٨٥) طالباً من طلبة الجامعة. واشـتملت الدراسة على ثلاث تجارب تم من خلالها تقديم وعرض مجموعة من الصـور وذلـك أثنـاء الدراسة

الأدوات: وقد استخدمت الدراسة اختبار إكمال أجزاء الصـور الضـمني وفيـه يطلـب مـن المفحوص كتابة اسم الصورة كما استخدمت أيضا اختبار التعرف علـى الصـورة لاختبـار الذاكرة الصريحة.

النتائج: أسفرت النتائج عن: كل من الأطفال وطلبة الجامعة يكون التذكر الضمني عندهم قوياً بعد ٢٤ ساعة من الاختبار ولكن يضعف بعد أسبوع أما بالنسبة لذوى فرط التذكر يكون أداء الذاكرة عندهم قوياً أكثر من الفترات القصيرة. أداء الذاكرة الضمنية متشابهاً عنـد اسـتخدام المثيرات اللغوية والغير لغوية مثل الصور.

- **دراسة كورنولدى و آخرين Cornoldi, et al, 1999**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث إخفاق التصور الذهني لدى ذوى صـعوبات الـتعلم غيـر اللفظية (صعوبات تعلم فى مادة الرياضيات والرسم).

العينة والأدوات: عينة الدراسة من مجموعتين: مجموعة تجريبية تتكون من ١١ تلميذاً وتلميذة (٨ بنين و ٣ بنات) تتراوح أعمارهم بين ٧ – ١٣ عامـاً بمتوسـط عمـر ١٠ سـنوات.

المجموعة الضابطة تتكون من ٤٩ تلميذاً تتراوح أعمارهم بين ٧ – ١١ سنة بمتوسط عمر ٩،٥ سنوات وتم اختيار أفراد العينة كالتالي: ١٦ تلميذاً في الصف الثالث و ١٥ في الصف الرابع و ١٨ في الصف الخامس، واستخدمت الدراسة بطارية اختبارات عبارة عن أربع مهام مختلفة تحتاج إلى تصور ذهني بصري وتصور بصري مكاني وهي: مهمة الصور ومواضعها، مهمة المتاهة المجهولة، مهمة المتاهة المعلومة، مهمة التصور الذهني البصري التفاعلي.

النتائج: أسفرت النتائج عن: إخفاق الأطفال ذوى صعوبات التعلم في كل المهام الخاصة بالدراسة.

- دراسة أوكادا Okada , 2000

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين تكرار استدعاء الأحلام والتصور الذهني.

العينة والأدوات: تكونت عينة الدراسة من ٣٢٣ طالباً من طلبة الجامعة ٢٠٨ بنين، ١١٥ بنات واستخدمت الدراسة أربعة اختبارات للتصور الذهني (استبيان شيهان النسخة المعدلة لاستبيان بتس القائم على التصور الذهني، استبيان وضوح التصور البصري لماركس، اختبار التحكم في التصور الذهني لجوردن، استبيان الرؤية لريتشاردسون، واستبيان استدعاء الحلم.

النتائج: أسفرت النتائج عن أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من البنين والبنات في العلاقة بين تكرار استدعاء الحلم وتكوين تصور ذهني واضح.

- دراسة وفاء رأفت، ٢٠٠٣:

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث أثر التدريب على إستراتيجيات تجهيز المعلومات في التحصيل الدراسي وتحمل الغموض لدى أطفال الصف الخامس بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

العينة والأدوات: تكونت عينة الدراسة من ٧٠ تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي و اختبار تحمل الغموض.

النتائج: أسفرت النتائج عن: وجود تأثير إيجابي لاستراتيجية التصور على الاستدعاء و التحصيل.

- دراسة وودمان و آخرين Woodman , et – al

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث أثر التنظيم الإدراكي للمعلومات على تحسين أداء الذاكرة العاملة البصرية، ويقوم الأفراد بأداء بعض المهام التي تعتمد على تذكر بعض الأشياء المنظمة وفقا لقواعد الجشتالط، ومهام أخرى تعتمد على استخدام بعض التلميحات لمساعدة الأفراد على عملية التذكر.

العينة والأدوات: تكونت عينة الدراسة من ٤٠ طالباً من طلبة الجامعة، واستخدمت الدراسة بعض المهام.

النتائج: أسفرت النتائج عن: التنظيم الإدراكى للمعلومات والأشياء يحسن من عملية تخزين المعلومات فى الذاكرة العاملة.

تعقيب عام على المحور الثالث من الدراسات السابقة.

الأهداف:

استهدفت جميع الدراسات التي وردت فى المحور الثالث اختبار تأثير استخدام استراتيجيات التذكر على تنمية الذاكرة عامة والذاكرة الصريحة والضمنية خاصة، فبعض الدراسات تناولت تأثير التصور الذهني مثل دراسة كل من سميث ١٩٧١، وكوك ١٩٧٣، وبافيو وكاسبو ١٩٧٣، ١٩٧٨، وبيرس ١٩٨٠، و محمد محمود سعودى ١٩٩٣، وماكدرومت ١٩٩٤، ومجدى الشحات ١٩٩٦، ولاندروم ١٩٩٧، و أوكادا ٢٠٠٠، ووفاء رأفت ٢٠٠٣، وبعض الدراسات تناولت استراتيجية التسميع مثل دراسة كل من كوك ١٩٧٣ ، مجدى الشحات ١٩٩٦ ، وفتحى الزيات ١٩٨٥ ، ودراسات أخرى تناولت استراتيجية التنظيم مثل دراسة كل من مجدى الشحات ١٩٩٦ ، وسكوت ١٩٨٦ ، ستيفين ١٩٨٦ ، رابولد ١٩٩١ ، وودمان ٢٠٠٣ كذلك هناك دراسات تناولت أكثر من استراتيجية فى نفس الوقت مثل دراسة كل من مجدي الشحات ١٩٩٦ ، وكوك ١٩٧٣ ، و إمام مصطفى سيد وصلاح الدين حسين ١٩٩٩.

العينة:

بالنظر إلى عينة الدراسات التى وردت فى هذا المحور أتضح أنها تشتمل على عينات من طلاب الجامعة فيما عدا دراسة سعاد محمد ١٩٩٣، و كورنولدى وآخرين تناولوا أطفال المرحلة الابتدائية.

الأدوات المستخدمة:

استخدمت الغالبية العظمى من الدراسات قوائم من المفردات تراوح عددها من ١١ – ٧٢ زوجاً من الكلمات، كما استخدمت دراسة بافيو وكاسبو (١٩٧٣) ٧٢ صورة، كذلك استخدمت بعض الدراسات اختبارات لقياس التذكر الضمنى واختبارات لقياس التذكر الصريح.

أهم النتائج المتعلقة بالمحور الثالث للدراسة:

يتضح من نتائج الدراسات التى وردت فى المحور الثالث أن هناك تأثيراً للتصور الذهني على الاستدعاء طويل المدى ولم يوجد تأثير للتصور على الاستدعاء قصير المدى مثل دراسة بافيو وكاسبو ١٩٧٣ التى أسفرت عن تفوق استدعاء المثيرات العيانية سواء كانت

صورا أو كلمات على المثيرات المجردة نتيجة استخدام التصور الذهني، وبوجه عام أوضحت العديد من الدراسات تحسن أداء الأفراد على اختبارات الذاكرة بوجه عام والذاكرة الصريحة والضمنية بوجه خاص نتيجة استخدام استراتيجيات التذكر الواردة فى الدراسة وهذا كان مبرراً قوياً لدى الباحثة لاستخدام هذه الاستراتيجيات دون غيرها فى تدريبات البرنامج الخاص بتنمية عملية التذكر موضوع الدراسة الحالية، وعلى سبيل المثال هناك دراسة ماكدرومت وورود جر ١٩٩٤، التى أسفرت عن تحسن عملية الانتقال فى اختبارات الذاكرة الضمنية والصريحة، ودراسة كل من ستيفين ١٩٨٦، ورابولد ١٩٩١، والتي أسفرا عن التأثير الإيجابي للتنظيم على كل من عملية التعلم وعملية التذكر الضمنى والصريح.

رابعاً: دراسات تناولت برامج تحسين عمل الذاكرة:

- **دراسة بادلى baddeley 1990:**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث فعالية برنامج لتحسين استراتيجيات التذكر لدى كبار السن وتناول البرنامج التدريب على الآتى: (١)تذكر الأسماء والوجوه من خلال استخدام استراتيجية التصور الذهني، وطريقة ربط أ سماء الأشخاص الجدد بأسماء أشياء معروفة لهم من قبل وأيضا استخدام طريقة التكرار مع زيادة فترة التسميع وتكرار الأسماء تدريجيا (٢)تذكر المواعيد والأشياء الهامة ويتم التدريب عليها من خلال استخدام معينات التذكر الخارجية مثل كتابة المذكرات Diariesواستخدام النتيجة Calendars(٣)تذكر بعض المهام الروتينية وتتضمن التدريب على أداء بعض المهام الروتينية مثل ري النباتات وأخذ الدواء استخدام المعينات الخارجية مثل كتابة القوائم checklists والمذكرات Diaries والمعينات الداخلية مثل أداء المهمة وربطها بحدث معين مثل أخذ الدواء دائما بعد الإفطار وسقى النباتات بعد البرنامج التلفزيوني الأسبوعي المسئول عن الحدائق. (٤) التدريب على التكيف المكاني Spatial Orientation مثل التدريب على التعرف على موضع ترك السيارة ويتم ذلك من خلال استخدام التشفير البصري و اللفظي من خلال وضع علامات مميزة Landmarks أو التدريب على تحليل البيئة الجديدة قبل الدخول فيها وأيضا استخدام الخرائط لو كان ذلك ممكنا.(٥) التدريب على تذكر أماكن وضع الأشياء وذلك من خلال تخزين الأشياء في أماكن مرتبطة بوظيفتها، تحديد الأشياء بألوان واضحة ومرئية لسهولة التعرف عليها ووضعها في أماكن واضحة أمام العين.

العينة : تكونت عينة الدراسة من ٣٤ فرداً من كبار السن متوسط أعمارهم (٦٤) عاما ويتكون البرنامج من ٥ جلسات مدة كل جلسة ساعة واحدة.

النتـــائج : توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود دلالة إحصائية واضحة فى تحســن أداء أفراد العينة على بعض المهام ومنها (تذكر الأسماء والوجوه، المواعيد، المهــام الروتينيـــة، التكيف المكاني. عدم وجود دلالة إحصائية فى مهمة تذكر أماكن وضع الأشياء.

- **دراسة جوجيل و نيمان Gauggel & Niemann 1996:**

الهــدف: هدفت الدراسة إلى بحث تأثير برنامج تدريبي باستخدام الكمبيوتر لتحســين بعــض العمليات المعرفية (الانتباه، التذكر).

العينة: تكونت عينة الدراسة من (٤) من المرضى نتيجة إصابات الدماغ وممن لديهم إخفاق فى عملية الانتباه.

النتائج: توصلت النتائج إلى: وجود دلالة إحصائية فى تحسن أداء الذاكرة البصرية، الانتبـــاه، مهام التدريب المختلفة ولكن ليس هناك تحسن على اختبارات الذاكرة اللفظية واختبار الــذكاء العام.

- **دراسة ريبوك Rebok et al , 1997**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث مدى فعالية برنامجين لتحسين عملية التذكر.

بعينة: تكونت عينة الدراسة من ٣٢ مفحوصا من كبار السن تتراوح اعمارهم بين ٦٥- ٨٨ عاماً.

الأدوات: تم استخدام بطارية اختبارات للذاكرة وبرنامج تدريبي طبق لمدة ١٠ أسابيع وتضمن البرنامج ثلاثة أنواع من التدريبات باستخدام شرائط الكاسيت.

النتائج: أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعــة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة أماني سعيدة سيد، ١٩٩٨:**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث أثر برنامج للتدريب على بعض الجوانب المعرفية في القدرة اللفظية في إطار تجهيز المعلومات.

العينة: تكونت عينة الدراسة من (٨٨) طالبة من طالبات الجامعة قسمت إلى مجمـــوعتين: المجموعة الضابطة (٤٤) طالبة، المجموعة التجريبية (٤٤) طالبة.

الأدوات: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة بطارية من الاختبارات، والمهام لقياس العمليـــات المعرفية موضوع الدراسة وقد تضمن البرنامج التدريبي استخدام مستويات التشفير أو التجهيز واستراتيجية التخيل والتنظيم والأحرف الأولى.

النتائج: توصلت نتائج الدراسة إلى: تحسن القدرة اللفظية لدى المجموعة التجريبية كنتيجـــة للبرنامج التدريبي، تحسن الفهم اللفظي لدى المجموعة التجريبية كنتيجة للبرنامج التدريبي.

• **دراسة رامو سين وآخرين Rasmussen et al, 1999**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث تأثير ثلاثة برامج تدريبية لتحسين أداء الذاكرة لــدى كبــار السن.

العينة: تكونت عينة الدراسة من (٤٦) مفحوصاً تتراوح أعمارهم بين (٦٥-٩٢) عامــاً وتعرض افراد العينة إلى ثلاثة ظروف تجريبية مختلفة، ومدة البرنامج ٩ اسابيع كل اســبوع ٩٠ دقيقة، وقد تم قياس التذكر قبلياً و بعدياً.

النتائج: توصلت النتائج إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبارات الذاكرة، تعلــم قوائم الكلمات و تحسن أداء الذاكرة نتيجة استخدام أنشطة معينات الذاكرة.

• **دراسة سميدت و آخرين :Schmidt et al, 1999**

الهدف: هدفت الدراسة إلى بحث أثر برنامج تدريبي لتحسين عملية تذكر الأسماء لدى كبــار السن وذلك من خلال التأكيد على مضمون ومعنى هذة الأسماء.

العينة: تكونت عينة الدراسة من مجموعة من كبار السن تتراوح اعمارهم بين (٤٣- ٨٧) عاماً وتنقسم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

الأدوات: استخدمت الدراسة بعض المهام لقياس عملية التذكر واختبارات الذاكرة اللفظية.

النتائج : توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق بــين المجمــوعتين لصــالح المجموعــة التجريبية ولكن هذا التأثير أستمر لمدة ثلاثة شهور بعد التدريب فقط.

• **دراسة بطرس حافظ ، ٢٠٠٠:**

الهدف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعــض العمليــات المعرفية كالانتباه والتذكر والإدراك وتكوين المفهوم وحل المشكلة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

العينة: تناول البحث دراسة تجريبية على عينة ضمت ٥٠ طفلا منهم ٢٥ طفلا من العاديين و ٢٥ طفلا من ذوى الصعوبات الخاصة بكل من الانتباه، التذكر، الإدراك، تكوين المفهوم وحل المشكلة.

الأدوات: استخدمت الدراسة برنامجا تدريبيا أعده الباحث لتنمية الانتبــاه والتــذكر والإدراك وتكوين المفهوم وحل المشكلات استخدمه مع عينة الأطفال ذوى صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة اختبار رسم الرجل، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة

النتائج: توصلت نتائج الدراسة إلى: حقق البرنامج المستخدم فى الدراســة تحســنا ملحوظــا للأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين تعرضوا لهذا البرنامج حيث أدى إلى معالجة الصــعوبات المرتبطة بكل من الانتباه والتذكر والإدراك وتكوين المفهوم وحل المشكلة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى كل من التطبيق القبلي

والتطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى. لا توجد فروق بين الذكور والإناث ذوى الصعوبات المرتبطة بكل من الانتباه والتذكر والإدراك وتكوين المفهوم وحل المشكلة وذلك بعد تطبيق البرنامج عليهم.

- <u>دراسة مور وآخرين :Moore, et al, 2001</u>

<u>الهدف:</u> هدفت الدراسة إلى بحث تأثير برنامج تدريبي على تحسين عملية التذكر لدى مرضى الزهايمر.

<u>العينة:</u> تكونت عينة الدراسة من (٢٣) مريضاً من مرضى الزهايمر (المجموعة التجريبية) ، (٢٣) من العاديين (المجموعة الضابطة) ومدة البرنامج ٥ أسابيع وتمت متابعة أثـر البرنامج لمدة شهر ، وتضمن البرنامج التدريب على بعض الاستراتيجيات لتذكر واسـتدعاء بعض الأسماء والأحداث .

<u>النتائج:</u> توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصـائية لصـالح المجموعـة التجريبية، ولكن هذا البرنامج التدريبي له تأثير فعال لدى مرضى الزهايمر الخفيف والمتوسط فقط.

- <u>دراسة وافرتون :Woolverton, 2001</u>

<u>الهدف:</u> هدفت الدراسة إلى بحث أثر برنامج تدريبي لكبار السن على تحسين أداء ذاكرتهم من خلال استخدام استراتيجيات معينات الذاكرة وتضمن البرنامج نوعان من التـدريب، تـدريب طويل وتدريب قصير، وتمثل التدريب القصير في ثلاثة أشياء تذكر أسماء الأشخاص وتـذكر أماكن وضع الأشياء في المنزل وتذكر بعض التواريخ المهمة بينما يتمثل البرنـامج الطويـل التدريب على تذكر بعض القوائم.

<u>العينة:</u> تكونت عينة الدراسة من (٧٧) مفحوصا تتراوح أعمارهم بين ٦٠-٨٨ عاماً.

<u>النتائج:</u> توصلت الدراسة إلى:وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفـراد العينـة. تفـوق البرنامج الطويل في تحسن أداء عملية الاستدعاء وتحسن أداء الذاكرة لدى أفراد العينة.

- <u>دراسة كاسكيل :Kaschel, 2002</u>

<u>الهدف:</u> هدفت الدراسة إلى بحث أثر استخدام برنامج لتحسين عمل الذاكرة لدى مرضى فقدان الذاكرة باستخدام استراتيجية التصور الذهني.

<u>العينة:</u> تكونت عينة الدراسة من(٩) أفراد من مرضى فقدان الذاكرة و (١٢) مريضاً من نزلاء أحد المراكز المتخصصة لمرضى الذاكرة وتتراوح أعمار أفراد العينة بـين ٢١ – ٥٥ عاماً، تعرض المفحوصون للبرنامج التدريبي لمدة ٤ أسابيع ثم تم تقييم المفحوصين من خلال بطارية اختبارات وأيضا علاج بالعقاقير.

النتائج: توصلت الدراسة إلى الآتي: تحسن أداء أفراد العينة بعد التعرض للبرنامج التـدريبي باستخدام استراتيجية التصور الذهني.تحسن عملية الاستدعاء وأداء الذاكرة اللفظية (Verbal Memory Performance).

تعقيب عام على المحور الرابع من الدراسات السابقة.

الأهداف:

استهدفت جميع الدراسات التى وردت في المحور الرابع اختبار تأثير برامج تحسـين الذاكرة وبعض العمليات المعرفية وخاصة عملية التذكر عامة، بينما لا توجد دراسات تناولت برامج تحسين التذكر الضمنى والصريح للتلاميذ بوجه خاص.

العينة:

بالنظر إلى عينة الدراسات التى وردت فى هذا المحور أتضح أنها تشتمل على عينات من فئات عمرية مختلفة مثل دراسة كل من بادلى ١٩٩٠ ،ريبوك ١٩٩٧، راموسين ١٩٩٩ ،سميدت ١٩٩٩ ، مور وآخرين ٢٠٠١ ، وافرتون ٢٠٠١ ، كاسكيل ٢٠٠٢ التـى تناولـت تحسين عمل الذاكرة عند كبار السن تتراوح أعمارهم بين ٤٣- ٩٢ عاماً . وهنـاك دراسـة أماني سعيدة ١٩٩٨ التى تناولت طلبة الجامعة، ودراسة بطرس حافظ ٢٠٠٠ التـى تناولـت عينة من الأطفال

الأدوات المستخدمة:

استخدمت الغالبية العظمى مـن الدراسـات برنـامج تـدريبي مختلـف الأهـداف والإجراءات والتدريبات والمدة الزمنية.

أهم النتائج المتعلقة بالمحور الرابع للدراسة:

يتضح من نتائج الدراسات كل الدراسات التى وردت فى المحور الرابع تحسـن أداء الذاكرة لدى أفراد العينة نتيجة التعرض للبرنامج التدريبي.

لقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة والتعقيب العام على نتائجها رغم ندرتها فى تنظيم إجراءات البحث الحالي.

****

فروض الدراسة:

١- يختلف أداء مجموعات الدراسة الثلاث (المتفوقات، المتأخرات والمتوسطات دراسياً) فى التذكر الضمنى المقاس باختبارات (إكمال جزء الكلمة – إكمال حروف الكلمة – المعلومات العامة) والتذكر الصريح المقاس باختبارات (التعرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء التلميحى).

٢-لا يختلف أداء المجموعة الضابطة فى القياس القبلي و البعدى وذلك على كل من اختبارات التذكر الضمنى (إكمال جزء الكلمة – إكمال حروف الكلمة – المعلومات العامة) والتذكر الصريح (التعرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء التلميحى) ومادة العلوم والتحصيل العام.

٣- لا يختلف أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى القياس القبلي وذلك على كل من اختبارات التذكر الضمنى (إكمال جزء الكلمة – إكمال حروف الكلمة – المعلومات العامة) والتذكر الصريح (التعرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء التلميحى) ومادة العلوم والتحصيل العام.

٤-يزداد مستوى أداء المجموعة التجريبية فى القياس البعدى عن القياس القبلي وذلك على كل من اختبارات التذكر الضمنى (إكمال جزء الكلمة – إكمال حروف الكلمة – المعلومات العامة) والتذكر الصريح (التعرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء التلميحى) ومادة العلوم والتحصيل العام.

٥- يتفوق أداء المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة فى القياس البعدى وذلك على كل من اختبارات التذكر الضمنى (إكمال جزء الكلمة – إكمال حروف الكلمة – المعلومات العامة) والتذكر الصريح (التعرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء التلميحى) ومادة العلوم والتحصيل العام.

****

الفصل الرابع

منهج الدراسة

مقدمة

- عينـــة الدراســـة
- الأدوات
- إجراءات الدراسة

الفصل الرابع

منهج الدراسة

مقدمة:

فى هذا الفصل تقوم الباحثة بعرض لإجراءات الدراسة من خلال عرض المنهج والعينة والأدوات المستخدمة فى جمع البيانات، كما تتناول خطوات البرنامج المقدم وأهدافه والأسس النظرية ومدته الزمنية وأدواته وكيفية بنائه، وفى آخر الفصل تعرض الباحثة الأساليب الإحصائية التى أتبعت فى الدراسة الحالية.

- **أولاً: العينة الأساسية:**

١- تم اختيار ٢٠٠ تلميذة من تلميذات الصف الثاني الاعدادى فى مدرسة يوسف جاد الله الإعدادية للبنات التابعة لإدارة العمرانية بالهرم، وقد تم اختيار أربعة فصول عشوائياً من ضمن ١٠ فصول، تراوحت أعمار التلميذات بين (١٢ – ١٤) سنة، و درجة ذكائهن بين ١٠٠ – ١١٥ IQ وذلك بعد تطبيق اختبار الذكاء (أوتيس– لينون).

٢- تم تثبيت درجة ذكاء أفراد العينة عند المستوى المتوسط، ولقد كان من أهم مبررات تثبيت درجة ذكاء أفراد العينة هو أن هذه الدراسة تتناول الفروق بين كل من المتفوقات والمتأخرات والمتوسطات دراسياً فى بعض العمليات المعرفية، وعلى ذلك فربما تؤثر درجة ذكاء أفراد العينة فى العمليات المعرفية موضوع الدراسة ولذلك قامت الباحثة بتثبيت مستوى الذكاء عند المستوى المتوسط.

٣- بعد تطبيق اختبار الذكاء وصل عدد أفراد العينة الى ١١١ تلميذة.

٤- قامت الباحثة بتطبيق بطارية اختبارات الذاكرة الضمنية والذاكرة الصريحة المستخدمة فى الدراسة على العينة المكونة من (١١١) تلميذة، وقد تمت عمليات التطبيق فى مجموعات يتراوح عددها من (٢: ٥) تلميذات حيث تعتبر هذه الاختبارات من الاختبارات الفردية.

٥- قامت الباحثة بتقسيم أفراد العينة الى ثلاث مجموعات تبعاً لدرجاتهن التحصيلية فى الصف الأول الاعدادى للعام الدراسي ٢٠٠٣ م وأيضا بعد تثبيت نسبة الذكاء وبعد إجراء العمليات الإحصائية اللازمة وتم ذلك على النحو التالي:

(أ) تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة وعددهن (ن = ١١١) وذلك لدرجاتهن التحصيلية وكان المتوسط الحسابي (م = ١٨١) والانحراف المعياري (ع= ٢٧,٧).

(ب) وبذلك أمكن تصنيف العينة الى: –

أولا: مجموعة المتفوقات دراسياً: وتتكون من ١٦ تلميذة من الحاصلات على مجموع أكثر من ٢٠٨,٧ فى التحصيل العام.

ثانيا: مجموعة المتأخرات دراسياً : وتتكون من ٤١ تلميذة وهذه المجموعة تتكـــون مـــن التلميذات الحاصلات على مجموع أقل من (١٥٣,٣) فى التحصيل العام.

ثالثا: مجموعة المتوسطات دراسياً: وتتكون من ٥٤ تلميذة من الحاصلات على مجموع يقع بين (١٥٣,٣ – ٢٠٨,٧) درجة فى التحصيل العام.

- **عينة الدراسة التجريبية:**

تتكون من (٢٨) تلميذة من التلميذات المتأخرات دراسياً وتنقسم الى مجموعتين: –

أولا: مجموعة ضابطة: مكونة من (١١) تلميذة من فئة التلميذات المتأخرات دراسياً وهـــذه المجموعة طبق عليها القياس القبلي والقياس البعدى ولم تتلق تدريبات البرنامج.

ثانياً: مجموعة تجريبية: مكونة من(١٧) تلميذة من التلميـــذات المتـــأخرات دراســـياً وهـــذه المجموعة طبق عليها القياس القبلي والقياس البعدى لبطارية اختبـــارات التـــذكر الضـــمني والتذكر الصريح وأيضا تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها.

وقد تم استبعاد باقي أفراد عينة المتأخرات دراسياً وعددهن ١٣ نظراً لحصولهن على درجات مرتفعة فى بطارية اختبارات التذكر الصريح والتذكر الضمنى وذلـــك بعـــد حســـاب الإرباعيات وهذه الفئة تقع فى الإرباعى الأعلى.

جدول رقم (١)

يوضح توزيع أفراد العينة

المتغير / المجموعة	السن	درجة الذكاء	درجة التحصيل	العدد
١- مجموعة المتفوقات دراسياً	١٢–١٤	١٠٠–١١٥	أكثر من ٢٠٨,٧	١٦
٢- مجموعة المتأخرات دراسياً	١٢–١٤	١٠٠–١١٥	أقل من ١٥٣,٣	٤١
– مجموعة المتوسطات دراسياً	١٢–١٤	١٠٠–١١٥	بين ١٥٣,٣ – ٢٠٨,٧	٥٤
المجموع				١١١

ثانياَ: أدوات الدراسة :

١- اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس - لينون) المستوى المتوسط (١١ - ١٦ سنة)
إعداد: صلاح أحمد مراد - محمد عبد القادر عبد الغفار ١٩٨٥ م.

٢- بطارية اختبارات لقياس عملية التذكر الضمني والتذكر الصريح
إعداد: محمد ناصف ١٩٩٩ م.

٣- برنامج التدريب على العمليات المعرفية..إعداد الباحثة.

٤- اختبار تحصيلي بعدى لقياس انتقال أثر التدريب فى مادة العلوم. من دليل التقويم.

أولا: اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس - لينون) المستوى المتوسط (١١ - ١٦سنة)
إعداد: صلاح أحمد مراد - محمد عبد القادر عبد الغفار ١٩٨٥ م.

يتكون الاختبار من ٨٠ سؤالا، وتركز الأسئلة على القدرات الاستدلالية اللفظية، والعددية، والرمزية، والمصورة. ويحتوى الاختبار على مدى واسع من العمليات العقلية المختلفة اللفظية وغير اللفظية. والوقت اللازم لتطبيق الاختبار يتراوح بين ٤٥-٥٠ دقيقة حيث تستغرق التعليمات وكتابة البيانات حوالي عشر دقائق منها، والوقت المحدد للإجابة على الأسئلة هو ٤٠ دقيقة فقط وتتم الإجابة فى ورقة إجابة منفصلة معدة لهذا الغرض.

- **ثبات الاختبار:**

قام معد الاختبار بحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية (ن= ١٢٠) وكانت ر= ٠,٨٨ وعينة أخرى (ن= ٣٩) وكانت ر= ٠,٨٢ وتلك النتائج تدل على ثبات الاختبار .

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق على عينة من تلميذات المرحلة الإعدادية (ن= ٤٠) بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع فكانت ر= ٠,٦٦ وبطريقة التجزئة النصفية فكانت ر= ٠,٧٠ وهذه النتائج تدل على ثبات الاختبار.

ثانيا: بطارية اختبارات لقياس التذكر الضمنى والتذكر الصريح.إعداد محمد ناصف ١٩٩٩

تتكون البطارية من ٦ اختبارات، ثلاثة اختبارات لقياس التذكر الضمنى، ثلاثة اختبارات لقياس التذكر الصريح، وفيما يلي سوف نتناول كل اختبار على حدة:

أولا: اختبارات قياس التذكر الضمنى:

(١) اختبار إكمال جزء الكلمة Word Stem Completion Test

يُعد اختبار إكمال جزء الكلمة من الاختبارات الضمنية الإدراكية المستخدمة فى قياس التذكر الضمنى، حيث يطلب من التلميذ إكمال أجزاء الكلمات المدروسة وغير المدروسة

المقدمة له بأول استجابة مناسبة تصل الى ذهنه وتبدأ بنفس الحروف الثلاثة الأولى المقدمة له، مثال ذلك: عند تقديم جزء كلمة مثل (بطا...) فقد يكمل التلميذ هذا الجزء بكلمة (بطاقة – بطاطس – بطاطا – بطانية)، حيث يكون لكل جزء كلمة مقدمة أربعة بدائل على الأقل فى عملية الإكمال. ومن أهم الشروط الواجب توافرها فى اختبار إكمال جزء الكلمة:

- ضرورة تقديم الحروف الثلاثة الأولى من كل كلمة.
- أن لا يوجد تشابه بين الأجزاء المقدمة فى الاختبار.
- أن يكون لكل جزء كلمة مقدم أكثر من بديل فى عملية الإكمال.
- أن تتم عملية الإكمال بأول استجابة مناسبة تصل الى ذهن التلميذ.

ويقاس التذكر الضمنى باختبار إكمال الكلمة جزء الكلمة عن طريق حساب نسبة الكلمات التى أكملها التلاميذ بصورة صحيحة فى الاختبار كدالة.

- <u>صدق الاختبار:</u>

قام معد الاختبار بحساب صدق الاختبار عن طريق الصدق المرتبط بالمحتوى ويندرج تحت الصدق المرتبط بالمحتوى (صدق المحكمين).وأيضا تم حساب الصدق التلازمى عن طريق إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ فى حالة اكتساب الكلمات ودرجاتهم فى حالة اكتساب الصور وكانت ر= ٠,٦٧ .

وقامت الباحثة بحساب صدق الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات التلميذات فى هذا الاختبار ودرجاتهن على اختبار يقيس نفس المتغير وهو اختبار إكمال حروف الكلمة (ن= ٤٠) وكانت ر = ٠,٨٩ .

- <u>ثبات الاختبار:</u>

قام معد الاختبار بحساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية وكانت قيم معامل ثبات الاختبار فى معادلة سبيرمان (٠,٨٤) و فى معادلة رولون المختصرة (٠,٩٦)و فى معادلة جتمان العامة (٠,٨٤) وبطريقة تحليل التباين كيودر – ريتشاردسن "٢١ " (٠,٨٠) وبطريقة تحليل التباين كيودر – ريتشاردسن " ٢١ " (٠,٧٩)وبطريقة معامل ألفا ٠,٨٢.

وقامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية على عينة (ن= ٤٠) وكانت ر= ٠,٧٥ .

(٢) اختبار إكمال حروف الكلمة Word Fragment Completion Test

يَعد اختبار إكمال حروف الكلمة الضمنى من الاختبارات الضمنية الإدراكية المستخدمة فى قياس التذكر الضمنى، حيث يطلب من التلميذ إكمال الحروف الناقصة فى الكلمة المقدمة له بأول استجابة مناسبة تصل الى ذهنه وتحقق عملية الإكمال الصحيحة، حيث

يكون لكل كلمة حل واحد فقط، فعندما يقدم للتلميذ كلمة (جامعة) مكتوبة على كارت في الشكل (جـــ ــ معـــ)، فان المطلوب هو إكمال الحرفين الألف والتاء، ثم إعادة كتابة الكلمة كاملة فى المكان المحدد لها فى ورقة الإجابة.

ومن أهم شروط هذا الاختبار أن يكون لكل كلمة مقدمة فى الاختبار حل واحد صحيح وأن تتراوح نسبة الحذف بين (٤٠: ٥٠) % من حروف الكلمة. وأيضا ضرورة أن يرشد التلميذ الى إكمال الكلمة المقدمة له بأول استجابة تصل الى ذهنه وتتناسب مع جزء الكلمة المقدمة.

وطريقة تقدير الاختبار عن طريق حساب نسبة الكلمات التى أكملها التلاميذ في الاختبار بصورة صحيحة، مقارنة بالكلمات التى لم يكملوها كدالة.

- <u>صدق الاختبار:</u>

قام معد الاختبار بحساب صدق الاختبار عن طريق الصدق المرتبط بالمحتوى ويندرج تحت الصدق المرتبط بالمحتوى (صدق المحكمين).وأيضا تم حساب الصدق التلازمى عن طريق إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ في حالة اكتساب الكلمات ودرجاتهم فى حالة اكتساب الصور وكانت ر= ٠,٩٠ .

وقامت الباحثة بحساب صدق الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات التلميذات فى هذا الاختبار ودرجاتهن على اختبار يقيس نفس المتغير وهو اختبار المعلومات العامة (ن= ٤٠) وكانت ر = ٠,٨٤ ،

- <u>ثبات الاختبار:</u>

قام معد الاختبار بحساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية وكانت قيم معامل ثبات الاختبار ٠,٨٥ ، ٠,٩٩ ، ٠,٨٩ وبطريقة تحليل التباين ٠,٩١ ، ٠,٨٩ وبطريقة معامل ألفا ٠,٩٣.

وقامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية على عينة (ن= ٤٠) وكانت ر= ٠,٦٩ .

<u>(٣) اختبار المعلومات العامة General Knowledge Test</u>

يُعد اختبار المعلومات العامة من الاختبارات الضمنية التصورية (أي التي تؤسس على الجانب التصوري أو الذهني لا على الجانب الإدراكى)، حيث يُطلب من التلميذ الإجابة على أسئلة بسيطة فى المعلومات العامة ذات الطبيعة السيمانتية مثال (١): تقديم كلمة " سم " Poison فى أثناء مرحلة الاكتساب، ثم تقديم السؤال التالي فى اختبار المعلومات العامة كعامل مساعد فى تذكر كلمة سُم (ما الذي شربه سقراط عند إعدامه ؟).

ومن أهم الشروط التى يتطلبها اختبار المعلومات العامة أن تتم عملية الإجابة على السؤال عن طريق الفهم القائم على المعنى لا عن طريق التشابه الإدراكى بين محتوى السؤال المقدم عند الاختبار، والكلمة الهدف المقدمة أثناء مرحلة الاكتساب.

وطريقة تقدير الاختبار تتم عن طريق حساب نسبة الأسئلة التى أجاب عنها التلاميذ بصورة صحيحة.

- **صدق الاختبار:**

قام معد الاختبار بحساب صدق الاختبار عن طريق الصدق المرتبط بالمحتوى ويندرج تحت الصدق المرتبط بالمحتوى (صدق المحكمين).وأيضا تم حساب الصدق التلازمى عن طريق إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ فى حالة اكتساب الكلمات ودرجاتهم فى حالة اكتساب الصور وكانت ر= ٠,٧٣ .

وقامت الباحثة بحساب صدق الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات التلميذات فى هذا الاختبار ودرجاتهن على اختبار يقيس نفس المتغير وهو اختبار إكمال جزء الكلمة (ن= ٤٠) وكانت ر = ٠,٨٤.

- **ثبات الاختبار:**

قام معد الاختبار بحساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية وكانت قيم معامل ثبات الاختبار ٠,٧٥، ٠,٩٨، ٠,٩٨ وبطريقة تحليل التباين ٠,٨٧، ٠,٦٢ وبطريقة معامل ألفا ٠,٧٦.

وقامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية على عينة (ن= ٤٠) وكانت ر= ٠,٦٥٥ .

ثانيا: اختبارات قياس التذكر الصريح

(١) اختبار التعرف الصريح:

يُعد اختبار التعرف الصريح من الاختبارات التقليدية التى استخدمت من قبل فى قياس التذكر الصريح، حيث يطلب من التلميذ القيام بعملية التمييز أو الاختيار للمعلومات التى درسها وتدرب عليها من بين المعلومات الجديدة التى لم يسبق له أن شاهدها فى أثناء مرحلة الاكتساب أو الدراسة، وذلك بكتابة كلمة " نعم " إذا كانت الكلمة المقدمة له على الكارت قد شاهدها وكتابة كلمة " لا " إذا لم يكن قد شاهدها.

ومن أهم شروط هذا الاختبار أن يكتب التلميذ كلمة " نعم " فى ورقة الإجابة إذا كان على علم ودراية تامة من أن الكلمة المقدمة له قد شاهدها فى أثناء مرحلة الاكتساب، وكتابة كلمة " لا " إذا كان على يقين تام من أنه لم يشاهدها فى أثناء مرحلة الاكتساب.

وتتمثل طريقة تقدير الاختبار عن طريق حساب نسبة للمفردات التى يتعرف عليهـا التلاميذ بصورة صحيحة فى الاختبار.

- صدق الاختبار:

قام معد الاختبار بحساب صدق الاختبار عن طريق الصـدق المـرتبط بـالمحتوى ويندرج تحت الصدق المرتبط بالمحتوى (صدق المحكمين).وأيضا تـم حسـاب الصـدق التلازمى عن طريق إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ فـى حالـة اكتسـاب الكلمات ودرجاتهم فى حالة اكتساب الصور وكانت ر= ٠,٧٣ .

وقامت الباحثة بحساب صدق الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات التلميذات فى هذا الاختبار ودرجاتهن على اختبار يقيس نفس المتغير وهو اختبار الاسـتدعاء التلميحى(ن= ٤٠) وكانت ر = ٠,٦٨

- ثبات الاختبار:

قام معد الاختبار بحساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية وكانت قيم معامل ثبـات الاختبار ٠,٧٦ ، ٠,٩٣ ، ٠,٧٢ وبطريقة تحليل التباين ٠,٧٢ ، ٠,٦٩ وبطريقة معامل ألفـا ٠,٧٠.

وقامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية على عينة (ن= ٤٠) وكانت ر= ٠,٩٢ وهذا يدل على ثبات الاختبار .

(٢) اختبار الاستدعاء الحر :

يُعد اختبار الاستدعاء الحر من الاختبارات التقليدية المستخدمة فـى قيـاس التـذكر الصريح، حيث يطلب من التلميذ استعادة المعلومات التى سبق أن شاهدها فى أثنـاء مرحلـة الاكتساب بأي ترتيب، ودون أن تكون ماثلة أمامه.

ومن أهم شروط الاختبار أن تتم عملية الاستدعاء دون التقيد بالترتيب الذي وردت فيه أثناء مرحلة الاكتساب، وأن يخبر التلميذ أثناء مرحلة الاختبار بأنه سوف يقوم باستدعاء هـذه المعلومات فيما بعد.

ويتم تقدير الاختبار عن طريق حساب نسبة الكلمات التى قـام التلاميـذ باسـتدعائها بصورة صحيحة.

- صدق الاختبار:

قام معد الاختبار بحساب صدق الاختبار عن طريق الصـدق المـرتبط بـالمحتوى ويندرج تحت الصدق المرتبط بالمحتوى (صدق المحكمين).وأيضا تـم حسـاب الصـدق التلازمى عن طريق إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ فـى حالـة اكتسـاب الكلمات ودرجاتهم فى حالة اكتساب الصور وكانت ر= ٠,٨٥ .

وقامت الباحثة بحساب صدق الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات التلميذات فى هذا الاختبار ودرجاتهن على اختبار يقيس نفس المتغير وهو اختبار التعرف الصريح (ن= ٤٠) وكانت ر = ٠,٦٨.

- **ثبات الاختبار:**

قام معد الاختبار بحساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية وكانت قيم معامل ثبات الاختبار ٠,٦٧، ٠,٩٧، ٠,٧٧ وبطريقة تحليل التباين ٠,٦٧، ٠,٦١ وبطريقة معامل ألفا ٠,٦٥.

وقامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية على عينة (ن= ٤٠) وكانت ر= ٠,٦٥ .

(٣) اختبار الاستدعاء التلميحي:

يُعد اختبار الاستدعاء التلميحى من الاختبارات التقليدية التصورية المستخدمة فى قياس التذكر الصريح، حيث يطلب من التلميذ استعادة المعلومات التى سبق له مشاهدتها فى أثناء مرحلة الاكتساب، عندما تقدم له الحروف الثلاثة الأولى (جامـ) من كلمة (جامعة) التى شاهدها التلميذ أثناء مرحلة الاكتساب كعامل مساعد يساعد التلميذ فى عملية استدعاء كلمة (جامعة).

ومن أهم شروط الاستدعاء التلميحى:

- أن تقدم الحروف الثلاثة الأولى من كل كلمة (كتلميح).
- عدم وجود تشابه بين أجزاء الكلمات الأولى المقدمة فى الاختبار.
- أن يخبر المجرب التلميذ باستخدام ما شاهده أثناء مرحلة الاكتساب فى إكمال أجزاء الكلمات المقدمة فى الاختبار.

وطريقة تقدير الاختبار عن طريق حساب نسبة للكلمات التى قام التلاميذ باستدعائها بصورة صحيحة فى الاختبار.

- **صدق الاختبار:**

قام معد الاختبار بحساب صدق الاختبار عن طريق الصدق المرتبط بالمحتوى ويندرج تحت الصدق المرتبط بالمحتوى (صدق المحكمين). وأيضا تم حساب الصدق التلازمى عن طريق إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ فى حالة اكتساب الكلمات ودرجاتهم فى حالة اكتساب الصور وكانت ر= ٠,٨٧ .

وقامت الباحثة بحساب صدق الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات التلميذات فى هذا الاختبار ودرجاتهن على اختبار يقيس نفس المتغير وهو اختبار الاستدعاء الحر (ن=٤٠) وكانت ر = ٠,٨٣.

- **<u>ثبات الاختبار:</u>**

قام معد الاختبار بحساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية وكانت قيم معامل ثبات الاختبار ٠,٨٣، ٠,٩٨، ٠,٨٢، وبطريقة تحليل التباين ٠,٨٦، ٠,٨٥ وبطريقة معامل ألفا ٠,٨٨ وكلها كانت دالة إحصائيا.

وقامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية على عينة (ن= ٤٠) وكانت ر= ٠,٧٥ .

<u>البرنامج التدريبي:</u>

- **<u>الأهداف العامة للبرنامج:</u>**

تتحدد الأهداف العامة للبرنامج فيمايلى:-

١- تنمية عملية التذكر الصريح لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادى .

٢- تنمية عملية التذكر الضمنى لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادى .

٣- تدريب التلاميذ على استخدام بعض استراتيجيات التذكر التي تساعد على تنمية مهارات التذكر الصريح والتذكر الضمني

٤-تنمية مهارات واستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى التلميذات.

٥- تنمية مهارات التسميع الذهني والتكرار لدى التلميذات.

٦-تنمية مهارات تنظيم المعلومات لدى التلميذات.

٧-تنمية مهارات التصور الذهني لدى التلميذات.

٨- التدريب على أفضل الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في تجهيز المعلومات.

- **<u>مصادر البرنامج:</u>**

قامت الباحثة باشتقاق مصادر البرنامج من خلال الإطار النظري للدراسة وأيضا الدراسات السابقة و أمكن تلخيص بعض النقاط الهامة التي تفيد في بناء البرنامج كالآتي:

١- يشير اتكنسون وشيفرن على دور تكرار أو ترديد المعلومات للاحتفاظ بها في الذاكرة وان الذاكرة تتأثر في احتفاظها بالمعلومات بالمستوى الذي تعالج عنده هذه المعلومات (فى فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٢٣٨).

٢-التجهيز العميق القائم على معاني الكلمات أو معنى المادة موضوع التعلم ينتج عنها احتفاظا أكثر ديمومة من المستويات السطحية أو الهامشية كالاهتمام بالخصائص البنائية أو التركيبية للكلمات أو الجمل أو مظهرها الشكلي(Craik & Lochart ,1972 , p . 657).

٣- أكد كل من كريك ولوكهارت على أهمية عملية التسميع الذهني في تنمية عملية التذكر(Craik & Lochart ,1975 , p . 657) .

٤- أكدت العديد من الدراسات على أن استخدام إستراتيجية التصور الذهني البصري يمثل استراتيجية قوية لرفع كفاءة الذاكرة وزيادة فاعليتها وبالتالي رفع وتنمية عملية التذكر و أيضا تنمية عملية التصور الذهني (روبرت سو لسو، ١٩٩٨: ٤٤٥).

٥- استراتيجية التنظيم فهي محاولة إيجاد أو اشتقاق تنظيم أو ترتيب للقوائم المتعلمة يقوم على تنظيم كلمات القوائم أو الوحدات المعرفية الأقل عمومية داخل مفاهيم أو أطر مفاهيمي أكثر عمومية أو ذات رتب أعلى (Virginia& Shahin, 1991; 103).

- استراتيجيات التدريب بالبرنامج.

يقوم برنامج التدريب اعتماداً على استخدام بعض استراتيجيات التذكر الآتية:

١- مستويات تجهيز المعلومات.

٢- استراتيجية التسميع الذهني والتكرار.

٣- استراتيجية تنظيم المعلومات.

٤- استراتيجية التصور الذهني.

التخطيط للبرنامج:

قدمت سعدية بهادر(١٩٩٢: ٢٥٨ – ٢٦٤) أبعاد الإطار المرجعي لبرامج الأطفال من خلال الإجابة على خمسة تساؤلات هي: لمن – لماذا – ماذا – كيف – متى.

١- لمن يقدم البرنامج ؟

هذا هو السؤال الأول الذي يتعين على مصمم البرنامج الإجابة عنه، ومنه يحدد أفراد المجتمع المستفيدين من البرنامج.

يقدم البرنامج لتلميذات الصف الثاني الإعدادي من المتأخرات دراسياً (ن = ٢٨) ممن تتراوح أعمارهن بين (١٢-١٤ عام)حيث تتم الدراسة باستخدام مجموعتين: -

١- المجموعة الضابطة: (لا يطبق عليها البرنامج) وتتكون من ١١ تلميذة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي من مجموعة المتأخرات دراسياً، تتميز هذه المجموعة بدرجة ذكاء فى المستوى المتوسط ودرجة تحصيل عام أقل من المتوسط، ويطبق على هذه المجموعة القياس القبلي والقياس البعدى فى كل من اختبارات التذكر الضمنى والتذكر الصريح واختبار تحصيلي فى مادة العلوم والتحصيل العام.

٢- المجموعة التجريبية: (يطبق عليها البرنامج) وتتكون من ١٧ تلميذة من مجموعة المتأخرات دراسياً، تتميز هذه المجموعة بدرجة ذكاء فى المستوى المتوسط ودرجة تحصيل عام أقل من المتوسط، ويطبق على هذه المجموعة القياس القبلي والقياس البعدى فى كل من اختبارات التذكر الضمنى والتذكر الصريح واختبار تحصيلي فى مادة العلوم والتحصيل العام.

٢- لماذا يطبق البرنامج ؟

هذا السؤال الثاني الذي يتعين على مصمم البرنامج الإجابة عنه وفيه يحـــدد بعـــدين، **البعد الأول:** يحدد الفلسفة التى يقوم عليها البرنامج، **والبعد الثاني:** يحدد فيه الأهداف العامـــة للبرنامج.

البعد الأول: تتبنى الباحثة فى البرنامج الحالي إطار مســتويات تجهيــز المعلومـــات بمفاهيمه المختلفة وإستراتيجيات التسميع الذهني والتكرار والتنظيم والتصور الذهني من أجل تنمية كل من التذكر الضمنى والصريح.

البعد الثاني: بالنسبة للأهداف العامة للبرنامج الحالي فهي:

١- تنمية عملية التذكر الصريح لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادى.

٢- تنمية عملية التذكر الضمنى لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادى.

٣- تدريب التلميذات على استخدام بعض استراتيجيات التذكر التي تساعد على تنمية مهارات التذكر الصريح والتذكر الضمني وتتضمن هذه الاستراتيجيات الأتي:

أ-مستويات التجهيز للمعلومات.

ب- استراتيجية التسميع الذهني والتكرار.

ج- استراتيجية التنظيم.

د-استراتيجية التصور الذهني.

٤-التدريب على أكثر من وسيلة متنوعة لعرض المادة التعليمية اعتمــادا علــى إمكانيـــات الطلاب فى هذه المرحلة واستثمارها.

٥- تحسين التحصيل فى مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. وتحسين التحصيل العام لدى التلميذات.

٣- ماذا يقدم البرنامج ؟

هذا هو السؤال الثالث الذي تعين على مصمم البرنامج الإجابة عنـــه، وفيـــه يحـــدد الأنشطة والممارسات التى تحقق الأهداف السابقة (ملحق رقم ٣).

٤- كيف يقدم البرنامج ؟

هذا هو السؤال الرابع الذي يتعين على مصمم البرنامج الإجابة عنـــه، وفيـــه يحـــدد الإستراتيجيات التربوية التى يجب إتباعها فى أثناء تنفيذ البرنامج.

يقدم هذا **الجزء** من البرنامج التدريب على مستويات تجهيز المعلومات واستراتيجيات التذكر الثلاثة (التسميع الذهني والتكرار، التنظيم، التصور الذهني) من خلال ٢٠ جلسة، مدة كل جلسة ٤٥ دقيقة (ملحق رقم ٣).

تقوم الباحثه بالخطوات التاليه اثناء تطبيق البرنامج:

- تُخبر التلميذات عن سبب اختيار إستراتيجيات التذكر ومستويات تجهيز المعلومات.
- تقدم الباحثة للتلميذات التعليمات المتعلقة بإجراءات استخدام الإستراتيجية.
- تشرح الباحثة للتلميذات بصوت عال خطوات تفكيرها أثناء تطبيق الإستراتيجية.
- تقدم الباحثة للتلميذات أمثلة لكي يتدربن بصوت مرتفع على استخدام الإستراتيجية، وتقدم لهن تغذية راجعة تصحح فيها ما يقعن فيه من أخطاء، وأيضا تربط بين نجاحهن وبين استخدامهن للإستراتيجية كأن تقول مثلا: عندما أحاول بكل جد استخدام الإستراتيجية سوف أتذكر المزيد من المعلومات.
- تجعل الباحثة تدريبها متضمنا التعزيز الإيجابي أثناء إتمام المهام المطلوبة وتذكر المعلومات بطريقة صحيحة (ملحق رقم ٣ يتضمن جلسات البرنامج التدريبي).

٥- متى يقدم البرنامج ؟

هذا هو السؤال الخامس الذي يجب على مصمم البرنامج الإجابة عليه، وفيه يحدد المصمم متى يبدأ البرنامج ومتى ينتهي منه.

طبقت الباحثة البرنامج الحالي فى الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٣- ٢٠٠٤ وأستمر لمدة عشرة أسابيع بدأت فى الفترة من السبت ١٤ / ٢ / ٢٠٠٤ الى السبت ٢٩ / ٤ / ٢٠٠٤ بواقع حصتين أسبوعياً.

بالنسبة لنوع التقويم المستخدم فى البرنامج الحالي هو التقويم القبلي، البعدى باستخدام أدوات الدراسة الحالية (اختبارات الذاكرة الضمنية - اختبارات الذاكرة الصريحة - اختبار تحصيلي في مادة العلوم).

الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بحساب صدق وثبات الأدوات قبل الشروع فى استخدامها وتم ذلك على عينة قوامها (٤٠) تلميذة بالصف الثاني الإعدادي تم اختيارهن بنفس مواصفات ومعايير اختيار العينة الأساسية للدراسة.

كما قامت الباحثة بتطبيق البرنامج على مجموعة استطلاعية عددها (١٠) تلميذات تم اختيارهن بنفس مواصفات ومعايير اختيار العينة الأساسية للدراسة، وذلك للتدريب على تطبيق البرنامج والتحقق من فعاليته فى تحقيق الهدف منه.

أهداف الدراسة الاستطلاعية:

(١) تدريب الباحثة على كيفية تطبيق البرنامج التدريبي حتى يُمكن تطبيقه على أفراد العينة الأساسية بصورة أفضل.

(٢) التأكد من صلاحية البرنامج التدريبي المستخدم للتطبيق على عينة الدراسة.
(٣) تحديد المشكلات التى قد يتم ملاحظاتها عند تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد العينة الاستطلاعية.

صدق البرنامج:

اعتمدت الباحثة على صدق المحتوى (المضمون) للبرنامج حيث أنه يعتمد على بعض النظريات والنماذج الخاصة بكل استراتيجية من استراتيجيات التدريب الخاصة بالبرنامج حيث قامت الباحثة بتحليل النتائج التى توصلت إليها بعض الدراسات، وأيضا تحليل الاستنتاجات التى نتجت عن بعض النماذج النظرية المتضمنة فى الدراسة.

ثالثاَ: إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من صدق وثبات الأدوات المستخدمة فى الدراسة الحالية و أصبحت الأدوات قابلة لمرحلة التطبيق، تم إجراء مايلى:

(١) الحصول على موافقة المسئولين فى الجهات الرسمية من الإدارة المركزية للتعبئة والإحصاء، ووزارة التربية والتعليم، ووكالة الوزارة بالجيزة، والإدارة التعليمية بالعمرانية، واختيار مدرسة يوسف جاد الله الإعدادية للبنات التابعة لإدارة العمرانية التعليمية للتطبيق.

(٢) تطبيق اختبار أوتيس لينون للقدرة العقلية العامة على ٢٠٠ تلميذة. ثم قامت الباحثة بتصحيح اختبارات الذكاء لأفراد العينة وحصرت مجموعة التلميذات التى تتراوح درجة ذكائهن فى المستوى المتوسط الذي يقع بين ١٠٠-١١٥ IQ، وأصبح عدد أفراد العينة ١١١ تلميذة.

(٣) حصلت الباحثة على درجات التحصيل الخاصة بكل تلميذة في اختبارات نهاية العام فى الصف الأول الإعدادي من خلال السجلات الخاصة بالمدرسة، وتم إجراء التحليل الإحصائي ومن خلال التحليل الإحصائي وعمل المتوسط والانحراف المعياري لدرجات التلميذات التحصيلية امكن تقسيم افراد العينة إلى ثلاث مجموعات كما هو موضح بالجدول رقم (١).

(٤) قسمت الباحثة العينة إلى ثلاث مجموعات مجموعة متفوقات دراسياً ومجموعة متأخرات دراسياً ومجموعة متوسطات دراسياً.

(٥) قامت الباحثة بتطبيق بطارية اختبارات التذكر الصريح والتذكر الضمني على المجموعات الثلاث حتى يتسنى دراسة الفروق بين هذه المجموعات فى العمليات المعرفية (التذكر الصريح والتذكر الضمنى).

(٦) تمت عمليات التطبيق فى مجموعات يتراوح عددها من (٢-٥) تلميذات.

(٧) وضع طريقة ثابتة لتقدير الدرجات تستخدم فى جميع اختبارات الدراسة الحالية: فـإذا أجاب التلميذ إجابة صحيحة على مفردة الاختبار حصل على درجة " واحدة " وإذا أجاب إجابة خاطئة حصل على درجة " صفر "

(٨) إجراء التحليل الإحصائي لدرجات التلميذات وذلك لاختيار العينة التي سـوف يطبـق عليها البرنامج التدريبي.

(٩) قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي لتحسين العمليات المعرفية التي بها إخفاقاً لدى أفراد المجموعة التجريبية (فئة المتأخرات دراسياً).

(١٠) تطبيق البرنامج التدريبي لعينة (ن= ١٧) تلميذة من المتأخرات دراسـياً مجموعـة ضابطة ومجموعة تجريبية.

(١١) تم القياس البعدى لمجموعات الدراسة عقب انتهاء البرنامج ومقارنـة هـذا القيـاس بالقياس القبلي إحصائيا. الجدول رقم (٢) يوضح التصميم التجريبي للعينة الأساسـية(فئـة الطالبات المتأخرات دراسياً).

جدول رقم (٢)

يوضح التصميم التجريبي لعينة المتأخرات دراسياً

المجموعة / القياس	قياس قبلي	تدريب	قياس بعدى
المجموعة الضابطة	√	×	√
المجموعة التجريبية	√	√	√

<u>رابعاً: المعالجة الاحصائية:</u>

تم استخدام كل من المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار " ت " وتحليل التباين لدلالة الفروق، وذلك من أجل التأكد من صحة فروض الدراسة.

<u>خامساً: متغيرات الدراسة:</u>

أولاً: المتغير المستقل يتمثل فى البرنامج التدريبي.

ثانياً: المتغير التابع يتمثل فى التذكر الصريح والتذكر الضمنى والتحصيل الدراسى.

****

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

مقدمة

- عرض نتائج الدراسة
- مناقشة وتفسير النتائج
- التوصيات والبحوث المقترحة

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

اختبار الفرض الأول:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كل مــن المتفوقــات والمتــأخرات والمتوسطات دراسياً في التذكر الضمني المقاس باختبارات (إكمال جزء الكلمة – إكمال حروف الكلمة – المعلومات العامة)، والتذكر الصريح المقاس باختبارات (التعــرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء الصريح) ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثــة المتوسطات والانحراف المعياري وتحليل التباين ومعادلة توكى.

جدول رقم (٣)

جدول يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات التلميذات في اختبارات الذاكرة الضمنية والصريحة

اسم الاختبار	المجموعات	ن	م	ع
اختبار جزء الكلمة الضمنى	المتفوقات	١٦	١٨,	١,٣٦٦
	المتأخرات	٤١	١٥,٧٣	٣,٢١٠
	المتوسطات	٥٤	١٧,٢٦	٢,٣٧٣
اختبار حروف الكلمة الضمنى	المتفوقات	١٦	١٩,٦٤	,٦١٩
	المتأخرات	٤١	١٥,٨٨	٣,٩٣٨
	المتوسطات	٥٤	١٨,٣٣	٢,٥٥٥
اختبار المعلومات العامة الضمنى	المتفوقات	١٦	١٥,١٩	١,٦٠١
	المتأخرات	٤١	١٠,٨٥	٣,٦٩٨
	المتوسطات	٥٤	١٣,٨٥	٢,٢٨٥
اختبار التعرف الصريح	المتفوقات	١٦	١٨,٤٤	١,٧٨٨
	المتأخرات	٤١	١٧,٥٩	٢,٥٤٩
	المتوسطات	٥٤	١٨,٠٩	٢,٢٠٠
اختبار الاستدعاء الحر	المتفوقات	١٦	١٤,٨٨	٢,٤٤٦
	المتأخرات	٤١	١١,٣٢	٣,٤٦٠
	المتوسطات	٥٤	١١,٨٩	٢,٥٣٨
اختبار الاستدعاء التلميحى	المتفوقات	١٦	١٩,٨١	,٤٠٣
	المتأخرات	٤١	١٧,٧١	٢,٦٢٩
	المتوسطات	٥٤	١٩,٣١	١,٢٧١

جدول رقم (٤)

جدول يوضح نتائج تحليل التباين أحادى الاتجاه في الاختبارات الضمنية والصريحة.

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
اختبار جزء الكلمة	بين المجموعات	٨١,٢٢٠	٢	٤٠,٦١٠	٥,٩٤٠	,٠٠٤
	داخل المجموعات	٧٣٨,٤١٩	١٠٨	٦,٨٣٧		
	المجموع	٨١٩,٦٤٠	١١٠			
اختبار حروف الكلمة	بين المجموعات	٢١٦,٢٠٢	٢	١٠٨,١٠١	١٢,٠٠٩	,٠٠٠
	داخل المجموعات	٩٧٢,١٤٠	١٠٨	٩,٠٠١		
	المجموع	١١٨٨,٣٤٤	١١٠			
اختبار المعلومات العامة	بين المجموعات	٣٠٤,١٨٤	٢	١٥٢,٠٩٢	١٩,٠٤٧	,٠٠٠
	داخل المجموعات	٨٦٢,٣٧٤	١٠٨	٧,٩٨٥		
	المجموع	١١٦٦,٥٥٩	١١٠			
اختبار التعرف الصريح	بين المجموعات	١٠,٣٤٩	٢	٥,١٧٥	١,١٨٣	,٣١٠
	داخل المجموعات	٤٧٢,٤٢٦	١٠٨	٤,٣٧٤		
	المجموع	٤٨٢,٧٧٥	١١٠			
اختبار الاستدعاء الحر	بين المجموعات	١٥٠,٧٤١	٢	٣٧١ ,٧٥	١,١٨٣	,٣١٠
	داخل المجموعات	٩٠٩,٩٦١	١٠٨	٨,٤٢٦		
	المجموع	١٠٦٠,٧٠٣	١١٠			
اختبار الاستدعاء التلميحى	بين المجموعات	٧٩,٦٦١	٢	٣٩ ,٨٣٠	١١,٧٩٩	,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٦٤,٥٧٣	١٠٨	٣,٣٧٦		
	المجموع	٤٤٤,٢٣٤	١١٠			

وقد استخدمت الباحثة معادلة توكى لدراسة المقارنة بين المجموعات فى اختبارات التذكر الضمنى واختبارات التذكر الصريح كما يلي.

جدول رقم (٥)

جدول يوضح اختبار توكى للمقارنة بين المجموعات فى اختبار جزء الكلمة الضمنى

المجموعات	متفوقات	متأخرات	متوسطات
متفوقات	–	٢,٢٦٨ *	٠,٧٤١
متأخرات	–	–	-١,٥٢٨ *

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتأخرات دراسياً لصالح المتفوقات، كذلك وجود فروق بين المتأخرات والمتوسطات دراسياً لصالح المتوسطات، بينما لا توجد فروق بين المتفوقات والمتوسطات دراسياً على اختبار جزء الكلمة الضمنى .

جدول رقم (٦)

جدول يوضح اختبار توكى للمقارنة بين المجموعات فى اختبار حروف الكلمة الضمنى

المجموعات	متفوقات	متأخرات	متوسطات
متفوقات	–	*٣,٧٤٧	١,٢٩٢
متأخرات	–	–	- ٢,٤٥٥ *

- يتضح من الجدول السابق: وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتأخرات دراسياً لصالح المتفوقات، كذلك وجود فروق بين المتأخرات والمتوسطات دراسياً لصالح المتوسطات، بينما لا توجد فروق بين المتفوقات والمتوسطات دراسياً على اختبار حروف الكلمة الضمنى.

جدول رقم (٧)

جدول يوضح اختبار توكى للمقارنة بين المجموعات فى اختبار المعلومات العامة الضمنى

المجموعات	متفوقات	متأخرات	متوسطات
متفوقات	–	٤,٣٣٤ *	١,٣٣٦
متأخرات	–	–	- ٢,٩٩٨ *

- يتضح من الجدول السابق: وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتأخرات دراسياً لصالح المتفوقات، كذلك وجود فروق بين المتأخرات والمتوسطات دراسياً لصالح المتوسطات، بينما لا توجد فروق بين المتفوقات والمتوسطات دراسياً على اختبار المعلومات العامة الضمنى.

جدول رقم (٨)

جدول يوضح اختبار توكى للمقارنة بين المجموعات فى اختبار التعرف الصريح

المجموعات	متفوقات	متأخرات	متوسطات
متفوقات	–	٠,٨٥٢	٠,٣٤٥
متأخرات	–	–	– ٠,٥٠٧

- يتضح من الجدول السابق: عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتأخرات دراسياً، كذلك عدم وجود فروق بين المتأخرات والمتوسطات دراسياً ، كما لا توجد فروق بين المتفوقات والمتوسطات دراسياً على اختبار التعرف الصريح.

جدول رقم (٩)

جدول يوضح اختبار توكى للمقارنة بين المجموعات فى اختبار الاستدعاء الحر الصريح

المجموعات	متفوقات	متأخرات	متوسطات
متفوقات	–	٣,٥٥٨ *	٢,٩٨٦ *
متأخرات	–	–	– ٠,٥٧٢

- يتضح من الجدول السابق: وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتأخرات دراسياً لصالح المتفوقات دراسياً، فى حين عدم وجود فروق بين المتأخرات والمتوسطات دراسياً ، بينما وجود فروق بين المتفوقات والمتوسطات دراسياً على اختبار الاستدعاء الحر الصريح لصالح المتفوقات دراسياً.

جدول رقم (١٠)

جدول يوضح اختبار توكى للمقارنة بين المجموعات فى اختبار الاستدعاء التلميحى الصريح

المجموعات	متفوقات	متأخرات	متوسطات
متفوقات	–	٢,١٠٥ *	.٤٩٨
متأخرات	–	–	– ١,٦٠٧ *

- يتضح من الجدول السابق: وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتأخرات دراسياً لصالح المتفوقات دراسياً، كذلك وجود فروق بين المتأخرات والمتوسطات دراسياً لصالح المتوسطات دراسياً، بينما عدم وجود فروق بين المتفوقات والمتوسطات دراسياً على اختبار الاستدعاء التلميحى الصريح.

يتضح مما سبق: وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من مجموعات الدراسة الثلاث فى التذكر الضمنى المقاس باختبارات (جزء الكلمة –حروف الكلمة – معلومات عامة) والتذكر الصريح المقاس باختبار الاستدعاء التلميحى لصالح المتفوقات والمتوسطات دراسياً. بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتوسطات والمتأخرات دراسياً فى التذكر الصريح المقاس باختبارات (التعرف – الاستدعاء الحر). وبذلك يتضح قبول الفرض الأول جزئياً.

اختبار الفرض الثاني من الدراسة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدى للمجموعة الضابطة فى التذكر الضمنى المقاس باختبارات (جزء الكلمة – حروف الكلمة – المعلومات العامة) والتذكر الصريح المقاس باختبارات (التعرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء التلميحى) واختبار مادة العلوم والتحصيل العام.ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار"ت" لدلالة الفروق بين القياسات.

جدول رقم (١١)

جدول يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت للقياس القبلي و البعدى للمجموعة الضابطة

الاختبارات	م	ن	ع	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
أ. جزء الكلمة القبلي	١٤,٨	١١	٣,٩	٢٠	٠,١٧٦	غير دال
أ. جزء الكلمة البعدى	١٤,٥	١١	٣,٧			
أ. حروف الكلمة القبلي	١٤,٧	١١	٣,٧	٢٠	٠,٢٤	غير دال
أ. حروف الكلمة البعدى	١٥,٢	١١	٢,٧			
أ. معلومات عامة قبلي	١٠,٦	١١	٣,٩	٢٠	٠,٢٧٤	غير دال
أ. معلومات عامة بعدى	١١	١١	٢,٥			
أ. تعرف صريح قبلي	١٦,٩	١١	٤,٢	٢٠	٠,٢٩٦	غير دال
أ. تعرف صريح بعدى	١٦,٤	١١	٣,٣			
أ. استدعاء حر قبلي	١٠,٢	١١	٤,١	٢٠	٠,١٩١	غير دال
أ. استدعاء حر بعدى	١٠,٥	١١	٢,٨			
أ. استدعاء تلميحي قبلي	١٦,٥	١١	٤,٢	٢٠	٠,٢٩٢	غير دال
أ. استدعاء تلميحي بعدى	١٦	١١	٣,٤			
أ. مادة العلوم قبلي	١٦,٣	١١	٤,٣	٢٠	٠,٢٧٠	غير دال
أ. مادة العلوم قبلي	١٧,٣	١١	٤,٣			
أ. تحصيل علم قبلي	١٣٥,٧	١١	٩,٣	٢٠	٠,٣٦٨	غير دال
أ. تحصيل عام بعدى	١٣٧,٢	١١	٨,٩			

- بالنظر للجدول السابق نجد أن قيمة " ت " فى كل الاختبارات المستخدمة غير دالة إحصائياً وعلى ذلك يتضح عدم وجود فروق دالة بين القياس القبلي والقياس البعدى للمجموعة

الضابطة فى التذكر الضمنى المقاس باختبارات (إكمال جزء الكلمة – إكمال حروف الكلمة – المعلومات العامة) والتذكر الصريح المقاس باختبارات (التعرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء التلميحى) واختبار مادة العلوم والتحصيل العام ومن ثم يتم قبول الفرض الثاني.

اختبار الفرض الثالث من الدراسة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج فى التذكر الضمنى المقاس باختبارات (إكمال جزء الكلمة – إكمال حروف الكلمة – المعلومات العامة) و التذكر الصريح المقاس باختبارات (التعرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء التلميحى) واختبار مادة العلوم والتحصيل العام.

جدول رقم (١٢)

جدول يوضح الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى اختبارات الدراسة قبل تطبيق البرنامج

الاختبارات	المجموعات	العدد	م	ع	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
اختبار جزءالكلمة	مجموعةتجريبية	١٧	١٣,٢٤	٢,٩٤٨	٢٦	١,١٧٣	غير دالة
	مجموعةضابطة	١١	١٤,٨٧	٣,٩			
اختبار حروف الكلمة	مجموعةتجريبية	١٧	١٢,٨٢	٤,٢٦١	٢٦	١,١٨٧	غير دال
	مجموعةضابطة	١١	١٤,٧	٣,٧			
اختبار معلومات عامة	مجموعةتجريبية	١٧	٨,٠٠	٣,١٤٢	٢٦	١,٨٦	غير دال
	مجموعةضابطة	١١	١٠,٦	٣,٩			
اختبار التعرف الصريح	مجموعةتجريبية	١٧	١٦,٦٥	٢,٢٩٠	٢٦	٠,٢٣	غير دال
	مجموعةضابطة	١١	١٦,٩	٤,٢			
اختبار استدعاء حر	مجموعةتجريبية	١٧	٩,١٨	٣,٦٧٨	٢٦	٠,٦	غير دال
	مجموعةضابطة	١١	١٠,٢	٤,١			
اختبار استدعاء تلميحي	مجموعةتجريبية	١٧	١٥,٨٨	٢,٧٨١	٢٦	٠,٥	غير دال
	مجموعةضابطة	١١	١٦,٥	٤,٢			
اختبار مادة العلوم	مجموعةتجريبية	١٧	١٧,٠٠	٣,١٢٢	٢٦	,٠,٥	غير دال
	مجموعةضابطة	١١	١٦,٣	٤,٣			
اختبار تحصيل عام	مجموعةتجريبية	١٧	١٢٩,٨٢	١٢,٨٧٦	٢٦	١,٢٨	غير دال
	مجموعةضابطة	١١	١٣٥,٧	٩,٣			

- بالنظر للجدول السابق نجد أن قيمة " ت " فى كل الاختبارات المستخدمة غير دالة إحصائيا وعلى ذلك يتضح عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة فى التذكر الضمنى المقاس باختبارات (إكمال جزء الكلمة – إكمال حروف الكلمة – المعلومات العامة) والتذكر الصريح المقاس باختبارات (التعـرف – الاسـتدعاء الحـر – الاستدعاء التلميحى) واختبار مادة العلوم والتحصيل العام قبل تطبيق البرنامج ومن ثم يـتم قبول الفرض الثالث.

اختبار الفرض الرابع من الدراسة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدى للمجموعة التجريبيـة فى التذكر الضمنى المقاس باختبارات (إكمال جزء الكلمة –إكمال حروف الكلمة – المعلومات العامة) والتذكر الصريح المقاس باختبارات (التعرف – الاسـتدعاء الحـر – الاسـتدعاء التلميحى) واختبار مادة العلوم والتحصيل العام.

جدول رقم (١٣)

جدول يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للاختبارات المستخدمة فى الدراسة للمجموعة التجريبية

الاختبارات	م	ن	ع
أ. جزء الكلمة القبلي	١٣,٢٤	١٧	٢,٩٤٨
أ. جزء الكلمة البعدى	١٩,٥٩	١٧	١,٠٠٤
أ. حروف الكلمة القبلي	١٢,٨٢	١٧	٤,٢٦١
أ. حروف الكلمة البعدى	١٩,٩٥	١٧	,٧٠٢
أ. معلومات عامة قبلي	٨,٠٠	١٧	٣,١٤٢
أ. معلومات عامة بعدى	١٩,٢٩	١٧	١,٢٦٣
أ. تعرف صريح قبلي	١٦,٦٥	١٧	٢,٢٩٠
أ. تعرف صريح بعدى	١٩,٠٦	١٧	١,٣٤٥
أ. استدعاء حر قبلي	٩,١٨	١٧	٣,٦٧٨
أ. استدعاء حر بعدى	١٨,١٨	١٧	٢,١٢٨
أ. استدعاء تلميحي قبلي	١٥,٨٨	١٧	٢,٧٨١
أ. استدعاء تلميحي بعدى	١٩,٥٣	١٧	١,٠٠٧
أ. مادة العلوم قبلي	١٧,٠٠	١٧	٣,١٢٢
أ. مادة العلوم بعدى	٣٠,٧١	١٧	٣,٨٣٧
أ. تحصيل عام قبلي	١٢٩,٨٢	١٧	١٢,٨٧٦
أ. تحصيل عام بعدى	١٦٦,١٨	١٧	٤,٢٩٠

جدول رقم (١٤)

جدول يوضح الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدى للمجموعة التجريبية

الاختبارات	م	ع	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
أ . جزء الكلمة قبلي وبعدى	-٦,٣٥٣	٢,٥٧٢	-١٠,١٨٢	٣٢	,٠٠٠
أ .حروف الكلمة قبلي وبعدى	-٦,٨٢٤	٤,٠٠٤	-٧,٠٢٧	٣٢	,٠٠٠
أ . معلومات عامة قبلي وبعدى	-١١,٢٩٤	٢,٤٦٩	١٨,٨٦١	٣٢	,٠٠٠
أ . تعرف صريح قبلي وبعدى	-٢,٤١٢	٢,٥٠١	-٣,٩٧٥	٣٢	,٠٠١
أ . استدعاء حر قبلي وبعدى	-٩,٠٠٠	٣,٧٢٥	-٩,٩٦٢	٣٢	,٠٠٠
أ . استدعاء تلميحى قبلى وبعدى	-٣,٦٤٧	٢,٥٧٢	-٥,٨٤٥	٣٢	,٠٠٠
أ . مادة العلوم قبلى وبعدى	١٣,٧٠٦	٣,٥٨٤	-١٥,٧٦٧	٣٢	,٠٠٠
أ . تحصيل عام قبلى وبعدى	٣٦,٣٥٣	١٣,٣٩٧	-١١,١٨٨	٣٢	,٠٠٠

- يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية فى اختبارات التذكر الضمنى والتذكر الصريح واختبار مادة العلوم و التحصيل العام، وترجع الباحثة هذه الفروق الى أثر البرنامج التدريبي، وبذلك يتم رفض الفرض الرابع.

<u>اختبار الفرض الخامس من الدراسة:</u>

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج فى التذكر الضمنى المقاس باختبارات (إكمال جزء الكلمة –

إكمال حروف الكلمة – المعلومات العامة) و التذكر الصريح المقاس باختبارات (التعرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء التلميحى) واختبار مادة العلوم والتحصيل العام.

جدول رقم (١٥)

جدول يوضح الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبارات الدراسة بعد تطبيق البرنامج

الاختبارات	المجموعات	العدد	م	ع	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
اختبار جزءالكلمة	مجموعةتجريبية	١٧	١٩,٥٩	١,٠٠٤	٢٦	٥,١٩٣	,٠٠٠
	مجموعةضابطة	١١	١٤,٥	٣,٧			
اختبار حروف الكلمة	مجموعةتجريبية	١٧	١٩,٦٥	,٧٠٢	٢٦	٦,٧٨	,٠٠٠
	مجموعةضابطة	١١	١٥,٢	٢,٧			
اختبار معلومات عامة	مجموعةتجريبية	١٧	١٩,٢٩	١,٢٦٣	٢٦	١١,٢	,٠٠٠
	مجموعةضابطة	١١	١١	٢,٥			
اختبار التعرف الصريح	مجموعةتجريبية	١٧	١٩,٠٦	١,٣٤٥	٢٦	٣,٣٢٥	,٠٠١
	مجموعةضابطة	١١	١٦,٤	٣,٣			
اختبار استدعاء حر	مجموعةتجريبية	١٧	١٨,١٨	٢,١٢٨	٢٦	١٠,٦٦	,٠٠٠
	مجموعةضابطة	١١	١٠,٥	٢,٨			
اختبار استدعاء تلميحي	مجموعةتجريبية	١٧	١٩,٥٣	١,٠٠٧	٢٦	٣,٩٢	,٠٠٠
	مجموعةضابطة	١١	١٦	٣,٤			
اختبار مادة العلوم	مجموعةتجريبية	١٧	٣٠,٧١	٣,٨٣٧	٢٦	٨,٣٨	,٠٠٠
	مجموعةضابطة	١١	١٧,٣	٤,٣			
اختبار تحصيل علم	مجموعةتجريبية	١٧	١٦٦,١٨	٤,٢٩٠	٢٦	١٠,٧٣	,٠٠٠
	مجموعةضابطة	١١	١٣٧,٢	٨,٩			

- بالنظر للجدول السابق نجد أن قيمة " ت " فى كل الاختبارات المستخدمة دالة إحصائيا وعلى ذلك يتضح وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج فى التذكر الضمنى المقاس باختبارات (إكمال جزء الكلمة – إكمال حروف الكلمة – المعلومات العامة) والتذكر الصريح المقاس باختبارات (التعرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء التلميحى) واختبار مادة العلوم والتحصيل العام، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية وهذا يوضح الأثر الايجابي للبرنامج التدريبي فى تحسن مستوى المجموعة

التجريبية حيث أرتفع مستوى هذه المجموعة من متأخرات دراسياً الى مستوى المتوسطات ومستوى المتفوقات دراسياً فى بعض الاختبارات ومن ثم لم يتم تحقق الفرض الخامس.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول (الجزء الأول من الدراسة) :

أوضحت نتائج جدول (٣)، (٤)، (٥)، (٦)، (٧)، (٨)، (٩)، (١٠)

١- وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتوسطات والمتأخرات دراسياً فى التذكر الضمنى المقاس باختبارات (جزء الكلمة -حروف الكلمة - معلومات عامة) والتذكر الصريح المقاس باختبار الاستدعاء التلميحى لصالح المتفوقات والمتوسطات دراسياً.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتوسطات والمتأخرات دراسياً فى التذكر الصريح المقاس باختبارات (التعرف - الاستدعاء الحر).

٣- وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتأخرات دراسياً لصالح المتفوقات، وكذلك وجود فروق بين المتأخرات والمتوسطات دراسياً لصالح المتوسطات بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتفوقات والمتوسطات دراسياً فى التذكر الضمنى المقاس باختبارات (جزء الكلمة -حروف الكلمة - معلومات عامة)

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتأخرات دراسياً كذلك عدم وجود فروق بين المتأخرات والمتوسطات دراسياً، وأيضا لا توجد فروق بين المتفوقات والمتوسطات دراسياً على اختبار التعرف الصريح.

٥- وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتأخرات دراسياً لصالح المتفوقات، لا توجد فروق بين المتأخرات والمتوسطات دراسياً، وجود فروق بين المتفوقات والمتوسطات دراسياً لصالح المتفوقات دراسياً على اختبار التذكر الصريح الاستدعاء الحر.

٦- وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتأخرات دراسياً لصالح المتفوقات، وجود فروق بين المتأخرات والمتوسطات دراسياً لصالح المتوسطات، عدم وجود فروق بين المتفوقات والمتوسطات دراسياً على اختبار الاستدعاء التلميحى .

ومن خلال عرض هذه النتائج يتضح تفوق مجموعة المتفوقات دراسياً على كل من المتأخرات والمتوسطات دراسياً فى كل من التذكر الضمني والتذكر الصريح، وتفوق مجموعة المتوسطات على المتأخرات دراسياً فى كل من التذكر الضمنى والتذكر الصريح.

وقد أيدت هذه النتيجة دراسة كل من هانافين (Hannafin, 1981) ليرونالد و (Ley- Ronald, 1982) ، إمام مصطفى سيد وصلاح الدين حسين(١٩٩٩) التي أسفرت نتائج دراساتهم عن وجود فروق بين كل من المتفوقين والمتأخرين دراسياً فى بعض العمليات المعرفية لصالح مجموعة المتفوقين، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة لورسباك و

ورمان (Lorsbach & Worman , 1989) التي أسفرت عن عدم وجود فروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى التذكر الضمنى، ودراسة وايت (Wyatt, et al , 1998) التي أوضحت عدم وجود فروق بين المتخلفين عقليا والعاديين فى مهام التذكر الضمنى .

وترى الباحثة أن سبب هذه الفروق قد ترجع الـــى اخـــتلاف المجموعـــات الـــثلاث (المتفوقات – المتأخرات – المتوسطات) فى القدرة التذكرية عند حل الاختبارات، حيث تتمتع التلميذات المتفوقات عن غيرهن بأنهن أكثر ثقة فى أنفسهن بحكـــم مكـــانتهن المتميـــزة فـــى المدرسة والمنزل وبالتالي يكن أكثر قدرة على اتخاذ القرار، فالمتفوقات يعشن فى بيئات أكثر استقلالية وأكثر ثراء فى الناحية المعرفية وكل هذه العوامل تساهم فى تنمية مهارات التلميذات فى النواحي المختلفة.

كما ترى الباحثة أن مجموعة المتفوقات لديهن قوة فى البنية المعرفية تفتقرها مجموعة المتأخرات دراسياً.

وتوضح الباحثة أن عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاثة فى اختبـــار التعـــرف الصريح واختبار الاستدعاء الحر الصريح، بينما توجد تلك الفروق فـــى اختبـــار الاســـتدعاء التلميحى حيث أن التلميذات تعودن على الحفظ الصم وهو ما تشجع عليه المنـــاهج الدراســـية والأنشطة المختلفة التى تمارس فى المدارس وأيضا فى المنازل حيث يشجع الآباء والأمهات أبنائهم وبناتهم على الحفظ الصم والاسترجاع الصريح للمعلومات ولا يعطوا الفرصة للإبداع والابتكار.

وترى الباحثة أن اختلاف نتائج الدراسات السابقة والتي أظهرت عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاث فى التذكر الضمنى مع نتائج الدراسة الحالية والتي أسفرت عـــن وجـــود فروق بين المجموعات الثلاث فى التذكر الضمنى ربما يرجع الى أن نوعية اختبارات التذكر الضمنى تتضمن نوعا من التيسير الذي أكدت عليه العديد من الدراســـات الســـابقة والإطـــار النظري، كما أن اختبارات التذكر الضمنى تعتبر نوعية جديدة الى حد ما من الاختبارات لـــم يتعود عليها التلاميذ فى المدارس وترى الباحثة أن هذا النوع من الاختبارات يتغلـــب علـــى النظام السائد الآن فى المدارس والذي يعتمد على الحفظ الصم وحشو العقل بالمعلومات ممـــا يؤدى الى الاسترجاع الصريح للمعلومات.

وتؤكد الباحثة على ما أشار إليه فتحي الزيات (١٩٩٦) الى أن الدراسات والبحوث التى أجريت بمعرفة علماء النفس المعرفي قد توصلت الى أن الطلاب الفائقين علـــى عكـــس الطلاب العاديين أو المتأخرين يستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر فاعلية تمكنهم مـــن تحقيـــق أهدافهم التربوية الأكاديمية وأنه يمكن تدريب الطلاب العاديين أو المتأخرين علـــى اســـتخدام استراتيجيات تمكنهم من أن يكونوا أكثر نجاحا أو تفوقا داخل الفصل.وهذا مـــا تؤكـــد عليـــه

الباحثة وظهر واضحاً عند تحليلها لاستجابات التلميذات المتفوقات فى الاختبارات الصـــريحة والضمنية ،وأيضا إلقاء سؤال لهن عن الطريقة التى يستخدمونها فى حفظ القوائم ،حيث وجدت أن التلميذات المتفوقات يستخدمن استراتيجيات تذكر تساعدهن فى الحفظ والاسترجاع لكلمات القوائم ، وقد استفادت الباحثة من ذلك فى بناء البرنامج التدريبي للمتأخرات دراسياً.

كما أشار عبد السلام عبد الغفار(١٩٩٧) الى أن المتفوق يتصف بقدرة على التـــذكر تفوق قدرة أقرانه فى السن من العاديين كما أنه يفوق العاديين فى قدرته على إدراك العلاقات المتعددة الموجودة بين عناصر المواقف المختلفة وهو أقدر من العاديين علـــى تنظـــيم هـــذه العلاقات.

وقد ذكر بارنت وآخرين (Parent ,et- al , 1993)أن الطلبة المتفوقين هم القادرون على الاستفادة من أقل تدريب ممكن أما المخفضين هم الذين يحتاجون الى ســـاعات تـــدريب أطول.

وقد أشار فتحي الزيات(١٩٨٥) الى أن المتفوقين يتميزون بقدرة مرتفعة فى استخدام الاستراتيجيات البديلة كما أن اعتمادهم على الذاكرة الاشتقاقية أكثر من الذاكرة الإسترجاعية.

لقد قدمت الباحثة فى الإطار النظري بعض النماذج النظرية التى تعرضـــت لتفســـير أوجه الاختلاف بين التذكر الضمنى والتذكر الصريح ومنها (مدخل التجهيز المناسب للانتقال – مدخل أنظمة الذاكرة – مدخل التنشيط والتفصيل — مدخل مستويات التجهيز).

فقد افترض أصحاب مدخل التجهيز المناسب للانتقـــال أمثـــال رودجـــر Roediger وولدن Weldon وشالز Challis أن عمليات التعرف الصريح والاستدعاء الحر الصـــريح تهتم فيه ذاكرة التلميذة بالتركيز على الجانب الذهني أو المفاهيمى القـــائم علـــى التصـــورية Conceptual Driven Processing بينما فى اختبار الاستدعاء التلميحى الصريح تهتم فيه ذاكرة التلميذة بالتركيز على التلميح المقدم اى أنها تركز على التجهيز الإدراكى والذي يعرف بالتجهيز القائم على البيانات Data Driven Processing .

كذلك ذكر أصحاب مدخل التنشيط والتفصيل أمثال مندلر Mandler وزملائـــه أن عملية تجهيز المعلومات وتنشيطها وتفصيلها قبل دخولها ذهن التلميذ تيسر عمليـــة التعـــرف عليها أو استدعائها فيما بعد فتتميز المتفوقات دراسياً عن المتأخرات دراسياً أن لديهن القـــدرة على تجهيز وتنشيط وتفصيل المعلومات قبل دخولها الذاكرة مما يساعد وييسر عملية الانتقال والتعرف والاستدعاء لديهن، كما أن عملية التنشيط والتفصيل تعتبر المسئولة عن تيسير أداء التلميذات فى التذكر الضمنى للمعلومات فعملية التنشيط تقوى العلاقة بين المعلومات المكتسبة أثناء مرحلة التجهيز والمعلومات الكامنة والموجودة فى عقل التلميذة بالفعـــل، أمـــا عمليـــة التفصيل تعمل على توليد مسارات جديدة تساعد فى عملية تذكر المعلومات.

وترى الباحثة أن عملية التنشيط تقوى العلاقة بين المعلومات المكتسبة فى أثناء مرحلة الاكتساب والمكونات الموجودة بالفعل فى العقل لإحداث تنشيط متبادل يجعل الكلمة أكثر سهولة فى الاكتساب.

لقد أكد أصحاب مدخل مستويات التجهيز أمثال كريك Craik ولو كهارت Lockhart أن المتفوقات لديهن القدرة على تجهيز المعلومات تجهيزاً سيمانتياً أو عميقاً مما ييسر حفظها فى الذاكرة وبالتالي سهولة استرجاعها عندما تطلب منهن تذكرها كذلك ذكر رواد هذا المدخل أن المعلومات التى يتم تجهيزها فى أثناء مرحلة الاكتساب فى المستوى العميق تخضع أثناء تقديمها للتلميذة الى تحليل سيمانتى قائم على المعنى، حيث تهتم ذاكرة التلميذة بالتركيز على (مرادفات الكلمات – وضعها فى فئات تجمعها خصائص مشتركة) مما ييسر حفظها وسهولة استرجاعها وأيد هذا الكلام أصحاب مدخل أنظمة الذاكرة حيث ذكروا أن أداء التلميذات فى اختبارات الذاكرة الضمنية يرجع الى نظام الذاكرة السيمانتية.

وترى الباحثة أن هذا النظام يساعد التلاميذ على حل مايواجهم من صعوبات فى التعرف على معاني بعض الكلمات أثناء عملية عرض المعلومات حتى يسترجع التلاميذ المعلومات من ذاكرة المعاني.

تفسير ومناقشة نتائج التحليل الكمي للجزء الثاني من الدراسة (الدراسة التجريبية):

أوضحت نتائج جدول (١١) ، (١٢) ، (١٣) ، (١٤) ، (١٥)

١- عدم وجود فروق دالة بين القياس القبلي والقياس البعدى للمجموعة الضابطة فى التذكر الضمنى المقاس باختبارات (جزء الكلمة – حروف الكلمة – المعلومات العامة) والتذكر الصريح المقاس باختبارات (التعرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء التلميحى) واختبار مادة العلوم والتحصيل العام

٢- عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التذكر الضمنى المقاس باختبارات (جزء الكلمة – حروف الكلمة – المعلومات العامة) والتذكر الصريح المقاس باختبارات (التعرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء التلميحى) واختبار مادة العلوم والتحصيل العام قبل تطبيق البرنامج.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من القياس القبلي والقياس البعدى للمجموعة التجريبية فى اختبارات التذكر الضمنى والتذكر الصريح واختبار مادة العلوم و التحصيل العام.

٤- وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج فى التذكر الضمنى المقاس باختبارات (جزء الكلمة – حروف الكلمة – المعلومات العامة)

والتذكر الصريح المقاس باختبارات (التعرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء التلميحي) واختبار مادة العلوم والتحصيل العام، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية وهذا يوضح الأثر الايجابي للبرنامج التدريبي فى تحسين مستوى المجموعة التجريبية حيث أرتفع مستوى هذه المجموعة من متأخرات دراسياً الى مستوى المتوسطات ومستوى المتفوقات دراسياً فى بعض الاختبارات

لقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التى توصلت إلى تحسن أداء الذاكرة نتيجة التعرض للبرامج التدريبية، وتتمثل هذه الدراسات فى دراسة كل من بادلى(Baddly, 1990) و جوجيل (Gauggel &Niemann, 1996) و ريبوك (Rebok, et al, 1997) راسموسون (Rasmusson, 1999) سكيمدت (Schmidt, et al,1999) ومور وآخرين (Moor et al, 2001) ووافرتون (Woolverton, 2001)وكاسكيل (Kaschel et al, 2002) ، وأمانى سعيدة (١٩٩٨) وبطرس حافظ (٢٠٠٠) التى أسفرت نتائجهم عن تحسن أداء الذاكرة لدى أفراد العينة نتيجة التدريب.

وتفسر الباحثة ذلك باستفادة المجموعة التجريبية من البرنامج التدريبي على استراتيجيات فعالة فى تنمية عمليتي التذكر الضمنى والتذكر الصريح، كذلك استفادت التلميذات من التغذية الراجعة التى استخدمتها الباحثة أثناء الجلسات من تشجيع وتوجيه التلميذات الى الطرق المناسبة لحل مشكلة النسيان وزيادة القدرة على التذكر مما يفيد فى العملية التعليمية بعد عرض الباحثة لعدة أمثلة تستخدم فيها الاستراتيجية موضوع الجلسة وتترك أمثلة أخرى تقوم بها التلميذات فى أثناء الجلسة وتقدم لهم التغذية الراجعة المادية والمعنوية، كما تقوم الباحثة أدائهن أثناء الجلسة.

وترى الباحثة أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات النفسية وأراء وأفكار علماء علم النفس فقد أشارت العديد من نتائج الدراسات على التأثير الإيجابي لمستويات التجهيز العميق وأهمية التدريب عليه ومدى الأثر الذي يحققه التدريب من تحسن فى الأداءات المعرفية، فقد اعتمدت الباحثة فى التدريب فى مهام التجهيز على تقديم المعلومات الفردية من خلال استخدام الهاديات Cues المتنوعة نظرا لأهمية هذه الهاديات كمعينات تساهم فى فهم المعاني الدلالية للمفردات.

ويذكر هوشهاس وجوردن (Hochhaus & Gordon, 1991) أن أفضل مستويات التجهيز التى تحقق أفضل معدلات الأداء والاستدعاء تكمن فى التجهيز الدلالي (تجهيز قائم على المعنى) للمعلومات الواردة الى الذاكرة. حيث أنها تنشط شبكة المعاني والمفاهيم المخزونة لدى الفرد مثال ذلك: تجهيز الكلمة بناء على معناها و ليس على شكلها أو عدد حروفها أو ما تحدثه من سجع.

ويذكر كريك ولوكهارت (Craik & Lockhart ,1972)فى نموذج عمق التجهيـز الى أن أفضل المعلومات أستدعاءا هي المعلومات المترادفة حيث يقدم هذا الترادف فى المعنى إثراء للكلمة الواحدة مما يؤدى الى ظاهرة التفصيل Elaboration أو التوسع.

وقد تضمن التدريب على تحسين مستويات التجهيز كذلك التدريب على اسـتراتيجية التسميع الذهني والتكرار، وذكرت بليزا وآخرين (Belleza et al , 1975) أن كفاءة هـذه الاستراتيجية تحقق معدلات استدعاء جيدة ، حيث أثبت الإطار النظري مـدى جـدواها فـى تحسن عمليات التذكر بالإضافة الى ما تدعمه الدراسات السابقة فى هذا المجال مثـال ذلـك دراسة كوك(Cook , 1973)، ودراسة مجدي محمد الشحات (١٩٩٦) .

ويذكر النموذج التنشيطي الانتشارى المعرفي الذي قدمه كولن ولوفتس (Collins & Loftus, 1975) أن العلاقات بين المفاهيم تعتمد على ترابطاتها فى المعنـى وهـذا يجعـل المعلومة على هيئة عنقود فى شبكة الذاكرة بحيث يمكن استدعاء هذه المعلومة مهما ارتبطت باى سياق متنوع.

فقد اتفق كل من رجاء أبو علام (١٩٩٣) و فتحي الزيات (١٩٩٨) وجـابر عبـد الحميد(١٩٩٨) و محمد القاسم (٢٠٠٣) على أن استخدام استراتيجية تنظيم المعلومـات سواء كان فى فئات خاصة أو تنظيم هرمي يؤدى الى تيسير تعلمها والاحتفاظ بها ومـن ثـم تذكرها مما يؤكد على كفاءة هذه الاستراتيجية.

كما أشارت العديد من الدراسات على كفاءة استخدام استراتيجية التنظيم على تحسـن أداء الذاكرة الصريحة والذاكرة الضمنية مثال ذلك دراسـة سـكوت (Scott & Richard, 1986)، ستيفان (Stephan, 1986)، رابولد (Rappold & Hash, 1991)، مجدي محمد الشحات(١٩٩٦).

وترجع الباحثة النتيجة الإيجابية للبرنامج التدريبي الى ما أشارت إليـه العديـد مـن الدراسات والأطر النظرية الى أن عملية التصور الذهني تقلل من الجهد المبذول فى عمليـات التجهيز لمعالجة المعلومات وبالتالي تزداد فرصة استيعاب معلومات أخرى، كما أن اسـتخدام هذه الاستراتيجية يحسن من كفاءة عمل الذاكرة الضمنية والذاكرة الصريحة مثال ذالـك فـى دراسة ستيفان (Stephan, 1986) و ماكديرومت وورودجـر McDermott & Roediger, (1994)، ولاندروم(Landrum, 1997).

وقد أسفرت نتائج العديد من الدراسات عن التأثير الايجابي للتصـور الـذهني علـى الاستدعاء طويل المدى والاستدعاء قصير المـدى مثـال ذلـك دراسـة ريتشـارد سـون(Richardson, 1974) ودراسـة بـافيو (Paivio& Csapo, 1973) و بيـرس Pierce,

(1980) ومحمد محمود سعودى (١٩٩٣)و مجدى الشحات (١٩٩٦) وأكادا .Okada et al (2000) ووفاء رأفت (٢٠٠٣).

وترى الباحثة أن نظرية التشفير المزدوج Dual Coding Theory والتي قدمها Paivio من أهم النظريات التى فسرت عملية التصور الذهني حيث تشير هذه النظرية الى أن البشر يمتلكون نظامين مستقلين لتجهيز المعلومات هما: النظام التصوري، والنظام، اللفظي، فالنظام التصوري يختص بتجهيز وتخزين واسترجاع المعلومات غير اللفظية كالموضوعات والوقائع العيانية (المحسوسة والملموسة) المكانية أو المصورة، أما النظام اللفظي فيختص بتجهيز المعلومات ذات الطبيعة اللغوية أو المجردة، و أن المعلومات يتم تجهيزها أو ترميزها وتخزينها بأي من النظامين أوكليهما معا.

فقد ذكر روبرت سو لسو، (١٩٩٦) أن عملية التصور الذهني لها تأثير دال على كيفية تخزين المعلومات وعلى كيفية استقبالها وبالتالي لها تأثير دال على كفاءة عمل الذاكرة وتحسين عملية التذكر الضمنى والتذكر الصريح.

وترى الباحثة أن تدريب التلميذات على بعض المهام الغير مرتبطة بمنهج دراسي معين يقوى لدى التلميذات الدافعية الى التعلم والاشتراك فى البرنامج، ويساهم فى قبول استخدام التلميذات لهذه الاستراتيجيات فى الحياة العلمية والعملية ولا يقصره على المادة التعليمية، ومع ذلك قامت الباحثة بتدريب التلميذات على استخدام هذه الاستراتيجيات فى المناهج الدراسية من خلال منهج مادة العلوم مما كان له الأثر الإيجابي فى تنمية التحصيل الدراسي.

فقد استخدمت الباحثة استراتيجيات التسميع الذهني والتكرار، التنظيم، التصور الذهني، فى ضوء نظرية مستويات التجهيز للمعلومات فى التدريبات الخاصة بالبرنامج التدريبي وذلك من اجل تحسين عملية التذكر الضمنى والتذكر الصريح وقد اختارت الباحثة هذه الاستراتيجيات دون غيرها نظرا لما توصلت له العديد من الدراسات والأطر النظرية والتي أشارت الى كفاءة هذه الاستراتيجيات على الاستدعاء والتعرف

التحليل الكيفي لنتائج الدراسة:

أولا: تحليل بروتوكولات التلميذات فى القياس القبلى:

قامت الباحثة بتحليل البروتوكولات المكتوبة التى قدمتها التلميذات عقب أدائهن للاختبارات الصريحة والضمنية.

مثلاً: تحليل برتوكول التلميذة رقم (١٢) من المتفوقات دراسياً:

عند سؤال التلميذة عن الطريقة التى استخدمتها فى تذكر و استدعاء القائمة المستخدمة فى الاختبارات الصريحة والضمنية ذكرت الآتي:

"كنت انظر الى كل كلمة من كلمات القائمة أثناء عرضها ثم أقوم بعملية تكرار للكلمة أكثر من مرة فى سرى وفى نفس الوقت أتصور شكل أو رسمة هذه الكلمة فى عقلي زى مثلاً كلمة "كمثرى " أتصور شكل الكمثرى ولونها الأخضر الفاتح فى مخي مع تسميع للكلمة بمجرد النظر إليها".

ويظهر من التحليل الخاص بهذا البروتوكول أن هذه التلميذة قامت بعملية تجهيز للكلمة اعتمدت على عملية التسميع الذهني والتكرار وعملية التصور الذهني للكلمة المقدمة.

وبهذا تستنتج الباحثة الأثر الايجابي لاستراتيجية التصور الذهني مع استراتيجية التسميع الذهنى والتكرار.

مثال (٢): تحليل برتوكول التلميذة رقم (٣) من المتوسطات دراسياً:

عند سؤال التلميذة رقم (٣) عن الطريقة التى استخدمتها فى تذكر واستدعاء القائمة المستخدمة فى الاختبارات الصريحة والضمنية ذكرت الآتي:

"كل ما تُعرض بطاقة مكتوب عليها كلمة كنت انظر إليها كويس جداً ثم أكرر الكلمة فى مخي واسمعها أكثر من مرة وبعد ذلك أحاول تقسيم كل حاجة مع بعضها زى مثلا الفاكهة مع بعض والجماد مع بعض والحيوانات مع بعض، يعنى مثلاً كلمات زى (غزالة، عصفور، تمساح، غسالة، فنجان، أتوبيس.... الخ)، كنت أضم (غسالة، فنجان، أتوبيس) تحت فئة الجماد، وأضم (غزالة، عصفور، ضفدعة) تحت فئة حيوانات.

ويبدو من التحليل الخاص بهذا البرتوكول أن عملية التجهيز اعتمدت على عملية التسميع الذهنى والتكرار وأيضا عملية التنظيم للمعلومات، وبهذا تستنتج الباحثة الأثر الإيجابي لاستراتيجية التسميع الذهنى والتكرار واستراتيجية التنظيم.

تستنتج الباحثة من تحليل بروتوكولات تلميذات المجموعات الثلاثة (متفوقات، متأخرات، متوسطات) فى القياس القبلي للاختبارات الصريحة والضمنية الآتي:

١- أن التلميذات المتفوقات يقمن بعملية (تجهيز) للمعلومات المقدمة لهن مما يساعدهن على الاستدعاء فيما بعد أثناء الاختبار، وكان واضحاً أنهن يستخدمن أكثر من استراتيجية للتذكر، ولكن أكثر الاستراتيجيات استخداما كانت التسميع الذهنى والتكرار، التنظيم، التصور الذهنى. وهذه البروتوكولات ساهمت كثيراً فى بناء البرنامج التدريبي وساعدت الباحثة فى اختيار استراتيجيات التذكر الأكثر فاعلية.

٢- أن التلميذات المتوسطات أيضاً يقمن بعملية (تجهيز) للكلمات والمعلومات المقدمة لهـن مما يساعدهن على الاستدعاء فيما بعد وقد كانت استراتيجيات التسميع، التنظيم، التصور وغيرها من الاستراتيجيات الأكثر استخداماً.

٣- ان التلميذات المتاخرات دراسيا لم يقمن باستخدام مثل هذه الاستراتيجيات بل كن يعتمدن فقط على التسميع الذهنى والتكرار وإن كان بعضاً منهن يسـتخدمن عمليـات التصـور الذهنى فى الاسترجاع.

استفادت الباحثة من هذا التحليل فى بناء البرنامج التدريبي الذي اشتملت عليه الدراسة الحالية، حيث توصلت إلى أهمية تنوع الاستراتيجيات المستخدمة وذلك حتـى تتناسـب مـع الفروق الفردية للتلميذات وأيضاً لتناسب طبيعة المواد الدراسية التى تشمل فى جانـب منهـا معلومات مجردة يناسبها التدريب على مستويات التجهيز المختلفة (عميق، متوسط، ضـحل) مع استراتيجية التسميع الذهنى والتكرار، وفى الجانب الآخر معلومات عيا نية يناسبها التدريب على استراتيجية التصور الذهنى واستراتيجية التنظيم.

<u>ثانياً: تحليل برتوكولات المجموعة التجريبية من المتأخرات دراسياً:</u>

قامت الباحثة بتحليل برتوكولات المجموعة التجريبية من المتأخرات دراسـياً والتـي تعرضن للبرنامج التدريبي الذي يتضمن التدريب على: مسـتويات التجهيـز – اسـتراتيجية التسميع الذهنى والتكرار – استراتيجية التنظيم – استراتيجية التصور الذهنى.

البرتوكول البعدى للتلميذة رقم (٥):

مثلاً: عند سؤال التلميذة رقم (٥) عن الطريقة التى استخدمها فى تـذكر واسـتدعاء القائمة المطلوبة فى الاختبارات الصريحة والضمنية.

ذكرت التلميذة الآتي:

" كنت كل ما شوف كلمة فى البطاقة المعروضة أرسم لها صورة فى عقلي وأكرر الكلمة فى سرى عدة مرات، يعنى مثلاً كلمة بنطلون أتصور شكل البنطلون وأرسم له صورة فى عقلي وأكرر كلمة بنطلون حوالي أربع أو خمس مرات حتى يتم عرض البطاقة الثانية ".

وبتحليل الباحثة لأداء ات التلميذات فى المجموعة التجريبية والتـي تلقـت التـدريب لاحظت الآتي:

١- أثناء التدريب كانت التلميذات فـى سـعادة غـامرة وعبـرت عـن أن هـذه الطـرق والاستراتيجيات كانت أمتع من الحفظ الصم والتكرار أو العرض التقليـدي ممـا جعـل الجلسة يشوبها الكثير من النشاط والحيوية والتفاعل الايجابي بـين الباحثـة والتلميـذات

وخاصة استراتيجية التصور الذهنى والتي اشتملت على عمل رسومات وتصورات خاصة بكل تلميذة.

وبهذا تستنتج الباحثة الأثر الايجابي للبرنامج التدريبي علـى التلميـذات المتـأخرات دراسياً من خلال التحليل الكيفي لاستجابات التلميذات المتأخرات دراسياً قبل وبعد البرنـامج، وتشير الباحثة إلى تحقيق الهدف العام من البرنامج الأمر الذي يشجع على استمرار البحث فى هذا الاتجاه وتوجيه الجهود العلمية لمزيد من البرامج.

التوصيات:

١- ومما سبق يمكن الإشارة الى أهمية منهج التدريب المعرفي الذي يحقق أهم هدف تربوي وهو ارتقاء وتحسين الأداءات المعرفية لدى الأفراد، مسـتخدماً إطـار تجهيـز المعلومـات بمفاهيمه ونماذجه المختلفة لتفسير الفروق الفردية بين الأفراد والإشـارة الـى مصـادرها، وافترض نماذج من التدريبات تؤدى الى تحسن أداءات التلميذات، وبهذا تنتهي الدراسة الحالية عند التوصية لاستخدام هذا المنهج فى المجالات التربوية المتنوعة، بل الأكثر من ذلك حيـث توصى الباحثة باستخدام هذا المنهج التدريبي فى تعديل المكونات المعرفية لبعض الخصائص الانفعالية للأفراد.

٢-توصى الباحثة بتدريب القائمين على العملية التعليمية على استخدام استراتيجيات التـذكر الفعالة لرفع كفاءة الذاكرة لدى المتعلمين مما يعود بالنفع على المتعلم والعملية التعليمية ككل.

٣-قيام المعلم بتجهيز المعلومات التى سوف يقوم بشرحها وتقديمها للتلاميـذ فـى مسـتوى التجهيز العميق.

٤- قيام المعلم بتجهيز الكلمات باستخدام التصور الذهني القائم على التشفير المزدوج بصور والكلمات معاً فى آن واحد.

٥- استخدام طريقة التذكر الضمنية التى تقوم على التيسير فى عملية التذكر.

٦- ضرورة تقليل المعلم من كم المعلومات التى يقدمها للتلميذ عن طريق الشرح فى الحصة الواحدة، لأن كثرة الكلام سوف تنسى بعضه بعضا.

٧- استخدام المعلم استراتيجية التنظيم فى تجهيز وشرح المادة العلمية.

٨- تدريب التلاميذ على استخدام أكثر من استراتيجية فى تجهيز المادة العلمية من أجل رفـع مستوى العملية التعليمية.

البحوث المقترحة:

١- دراسة أثر برنامج لتنمية عملية الانتباه والإدراك على التذكر الضمنى والتذكر الصريح.

٢- دراسة أثر برنامج لتنمية مهارات القراءة والفهم على تحسين تلك المهـــارات لـــدى ذوى صعوبات التعلم.

٣- دراسة أثر برنامج لتنمية بعض أساليب التفكير على التحصيل الدراسي.

٤- أثر استخدام بعض عادات الاستذكار الموجبة علـــى تنميـــة التحصـــيل الدراســـي لـــدى المتأخرين دراسياً.

****

المراجع

أولا: المراجع العربية

ثانياَ: المراجع الأجنبية

أولا: المراجع العربية

أحمد عبد الرحمن إبراهيم عثمان (١٩٩٥): الخجل وعلاقته بتقدير الذات والتحصيل الدراسي للأطفال، مجلة كلية التربية، الزقازيق، العدد ٢٤، الجزء الأول.

السيد عبد القادر زيدان (١٩٩٠): عادات الاستذكار فى علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي فى الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية، جامعة الملك سعود، الجمعية المصرية علم النفس في مصر، الفترة من ٢٢-٤٢ يناير، الجزء الثاني.

أماني سعيدة سيد إبراهيم (١٩٩٨): أثر برنامج لتنمية بعض الجوانب المعرفية لدى طلاب الجامعة فى ضوء نظرية تجهيز المعلومات، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

أنور الشرقاوى (١٩٩٢): علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

انشراح محمد دسوقي (١٩٩١): التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي– دراسة مقارنة، مجلة علم النفس، العدد العشرون، القاهرة.

إمام مصطفى سيد، وصلاح الدين حسين الشريف (١٩٩٩): ما وراء الذاكرة إستراتيجيات التذكر، أساليب الاستذكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، العدد الخامس عشر الجزء الثاني، جامعة أسيوط.

بطرس حافظ (٢٠٠٠): فاعلية برنامج لتنمية بعض الأساليب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم، مؤتمر كلية رياض الأطفال، أبريل، جامعة القاهرة.

حسن سعد محمود عابدين (٢٠٠١): إستراتيجيات تنظيم المعلومات فى الذاكرة واسترجاعها لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين فى الرياضيات بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

حسن عبد الرحمن حسن (١٩٩٢): دافع الإنجاز والاستعدادات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت بنظاميها التقليدي والمقررات (دراسة تنبؤية مسحية معملية)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة..

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٤): علم النفس التربوي، ط ٣، دار النهضة العربية.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨): التدريس والتعلم ، الأسس النظرية والاستراتيجيات والفاعلية ، دار الفكر العربي .

جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين كفافي (١٩٩١): معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء الرابع، القاهرة ، دار النهضة العربية.

حمدي الفرماوى (١٩٨٦): الأساليب المعرفية ومفهوم التمايز النفسي، دراسة نظرية، المجلد الخامس، القاهرة ،مكتبة الانجلو المصرية.

رجاء محمود أبو علام (١٩٩٣): علم النفس التربوي، ط ٦، الكويت، دار القلم.

رجاء محمود أبو علام وبدر عمر(١٩٨٦): إعداد برامج لرعاية الأطفال المتفوقين عقليا، كلية التربية، جامعة الكويت، المجلد الثالث، العدد الحادي عشر.

رجاء محمود أبو علام ونادية محمود شريف (١٩٩٥): الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، الكويت، دار القلم.

روبرت سو لسو، ترجمة محمد نجيب الصبوة، مصطفى كامل، محمد حسن (١٩٩٦): علم النفس المعرفي، الكويت، دار الفكر الحديث.

سالم بن عبد الله بن عبد الرحيم المخينى (١٩٩٩):دراسة الفروق فى سمات الشخص والتوافق الدراسي وعادات الاستذكار بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا و أثر برنامج لعادات الاستذكار فى تعديل بعض الأنماط السلوكية ورفع مستوى التحصيل للطلبة المتأخرين دراسياً فى كليات التربية للمعلمين بسلطنة عمان، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

سعاد محمد عبد الغنى (١٩٩٣):تجهيز المعلومات والفروق الفردية فى مدى وضوح الصور الذهنية لدى شرائح عمرية مختلفة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

سعدية بهادر (١٩٩٢): المرجع فى تربية أطفال ما قبل المدرسة، ط ٢، مطبعة مدني، القاهرة.

صلاح الدين علام (١٩٧١):القدرات العقلية المسهمة فى تحصيل الرياضيات البحتة فى المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عادل محمد محمود العدل(١٩٩٦): التنبؤ بالتحصيل الدراسي من بعض المتغيرات غير المعرفية، مجلة رابطة الأخصائيين النفسيين، المجلد السادس، العدد الأول.

عادل يحيى أحمد محمد (١٩٩٩): أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات حل المشكلة على تنمية مهارة حل المشكلة لدى الأطفال، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.

عبد السلام عبد الغفار (١٩٩٧): التفوق العقلي والابتكار، القاهرة، دار النهضة العربية.

على منصور (١٩٩٣): التعلم و نظرياته، دمشق، منشورات جامعة دمشق.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٠): دراسة مقارنة لبعض العوامل النفسية المرتبطة بأداء المتفوقين عقلياً والعاديين من طلبة الجامعات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٥): أثر التكرار ومستويات معالجة وتجهيز المعلومات على الحفظ والتذكر دراسة تجريبية مقارنة، مجلد المؤتمر الأول لعلم النفس بإشراف الجمعية المصرية للدراسات النفسية – أبريل.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٥): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، المنصورة، دار الوفاء للطباعة والنشر.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٦): سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي، القاهرة، دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨): الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، القاهرة، دار النشر للجامعات.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١): علم النفس المعرفي، الجزء الأول، دراسات وبحوث، القاهرة، دار النشر للجامعات .

فؤاد أبو حطب، أمال صادق (١٩٨٣):علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الثالثة.

فؤاد أبو حطب (١٩٩٦):القدرات العقلية، ط ٥، القاهرة، الانجلو المصرية.

مجدي محمد أحمد الشحات (١٩٩٦): علاقة الأسلوب المعرفي باستراتيجيات الذاكرة فى المفاهيم اللفظية والشكلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

محمد طه محمد (١٩٩٥): العمليات والاستراتيجية المعرفية المتضمنة فى أداء بعض مهام الفهم اللفظي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

محمد عثمان نجاتي (١٩٩٥):علم النفس والحياة، مدخل الى علم النفس وتطبيقاته فى الحياة، ط ١٦، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع.

محمد قاسم عبد الله (٢٠٠٣): سيكولوجية الذاكرة، قضايا واتجاهات حديثة، القاهرة، عالم المعرفة.

محمد محمود سعودى (١٩٩٣): اثر التفاعل بين بعض استراتيجيات [illegible] وخصائص المادة المتعلمة على التذكر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

محمد نسيم رافت (١٩٦١): الطلبة المتفوقين، القاهرة، اللجنة الدائمة للبحوث بوزارة التربية والتعليم.

محمد يحيى ناصف (١٩٩٩): تاثير مستويات التجهيز للمعلومات ووضعها المتسلسل على التذكر كما يقاس باختبارات الذاكرة الصريحة والضمنية لتلاميذ مرحلة التعليم الاساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

محمود احمد ابو مسلم (١٩٩٣): التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي من خلال علاقته بعوامل الاتجاه نحو التعلم الذاتي وابعاد دافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بالمنصورة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٢٣.

محمود عطا محمود (١٩٨٠): دراسة مقارنة فى بعض سمات الشخصية للمتفوقين والمتأخرين تحصيليا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

نادية شريف، رجاء ابو علام (١٩٩٥): الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية. جامعة الكويت، دار القلم.

وفاء رافت (٢٠٠٣): اثر التدريب على استراتيجيات تجهيز المعلومات فى التحصيل الدراسي وتحمل الغموض لدى اطفال الصف الخامس بالحلقة الاولى من التعليم الاساسي، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

ثانيا: المراجع الاجنبيه:

Ashcraft, M. (1989): Human Memory and Cognition. USA, Scott, Foresman and Company.

Baddeley, A. (1990): Human Memory Theory and practice, Allyn and Bacon, London, pp. 160-198.

Barbara, M. B (2001): Implicit Versus Explicit Retrieval of Famous People; Dissociative Effects of Levels of Processing And Age, J. of. Memory and Language , Vol. 44, pp .118- 130 .

Belleza, F. S., Geislman and Aronovsky, L. A. (1975): Eye Movements Under Different Reharsal Strategies, Journal of Exp. Psycho (H.L. and M), Vol. 1, No. 6, p. 673 – 679.

Best, J. (1995): Cognitive Psychology, Fourth Edition , U. S. A, New York, West Publishing Company,P.197.

Blaxton, T. (1989) : Investigating Dissociation Among Memory Measures ; Support For a Transfer – Appropriate Processing Frame work , J. Exp .Psycho ; L .M & Cognition Vol . 15, No. 4, pp. 657 – 668.

Blaxton,T.(1992): Dissociation Among Memory Measures Memory Impaired Subjects; Evidence for a Processing Account of Memory, Memory & Cognition. Vol. 20, pp. 549 – 562.

Bower, G.S. (1975): Cognitive Psychology" an Introduction" In w.k . Estes (Ed), Handbook of Cognitive Processes "Introduction to Concepts and Issues" Toronto, John Wiley & Sons co. Vol. 1, pp. 25-80.

Bower J. & Schacter D. (1990): Implicit Memory and Test Awareness , J. of. Exp. Psycho; L. Memory & Cognition Vol. 16, No. 3 , pp. 404 -416 .

Briant , A & Veronica J (1999): Perceptual Implicit Memory Requires Attention Encoding .Memory and Cognition, Vol .27 , No .2, pp .267 – 275.

Brucew.A. W & John R. P. (2001): Implicit / Explicit Memory Versus Analytic Processing; Rethinking the Mere Exposure Effect .Memory & Cognition, Vol. 29, No. 2 , pp. 234 – 246 .

Callow, R (1980): Recognizing Gifted in povy Marber & Row, Pub. London .p .56 .

Challis,B.&Sidhu,R.(1993): Dissociative eEffect of Massed Repetition on Implicit and Explicit Measures of Memory, J .of. Exp .psycho; L .M. & C, Vol. 19, No. 1, pp. 115 – 127 .

Chara, P. J. & Hamm, D.A. (1989): An Inquiry Into the Construct Validity of the Vividness on Visual Imagery Questionnaire. Perceptual and Motor Skills, Vol. 69, pp. 127-136.

Cohen, NJ. Squire, L. R. (1980): Preserved Learning and Retention of pattern Analyzing Skill in Amnesia; Dissociation of knowing How and knowing that. Science; Vol. 210, pp. 207-209.

Cook, W .A. (1973): Imagery Mnemonic Instruction Effects on Cued Recall Word Tetrads, J .of .Exp. psycho, Vol. 101, No. 2, pp. 273 – 277.

Cornoldi, C. (1999): Imagery Deficits in Nonverbal Learning-Disabilities .J. of Learning Disabilities Vol .32, No. 1, pp.48-57.

Craik, F & Lockhart, R. (1972): Levels of Processing: A Frame Work for Memory Research , J. of Verbal Learning and Verbal Behavior . Vol .11, No .2, pp .671-684 .

Craik, F. Moscovitch, M. & McDowd, J. (1994): Contributions of Surface and Conceptual Information to Performance on Implicit and Explicit Memory Tasks, J. of. Exp. Psycho; L. Memory & Cognition, Vol. 20, No .4, pp. 864 – 875.

Daniel, B. K. (1985): Levels and Speed of Processing Effects on Word Analysis, J, of, M & Cognition Vol. 13, No. 5, pp. 425-434.

David, R. (1999): Evaluating the Relationship Between Explicit and Implicit Knowledge in a Squetial Reaction Time Task. J. of. Exp. Psycho; L. Memory & Cognition , Vol. 25, No. 6, pp. 1435–1451.

Dominowski, R. L. (1986): Cognitive Processes, New Jersey, Chapter. 3, p. 72.

Don Francesco, R. (1996): Disabled Children Integration in School: From Social Representation to Subjectivity, J. Neuro – psichiatria- dell.Eta-Evolutiva Vol. 16 ,No .4 , pp .283-295 .

Dorfman, J. (1994): Sub Lexical Component in Implicit Memory For Novel Word , J. of . Exp. Psycho; L. Memory & Cognition Vol. 20, No. 5, pp. 1108 – 1125.

Engelkamp, J. & Wippich, W. (1995): Current Issues In Implicit and Explicit Memory, Psychological Research Vol. 57, No. (3-4), pp. 143 – 155.

Ferre, P (2003): Effects of Level of Processing on Memory for Affectively Valenced Words, Cognition – and – Emotion .V.17,No.6, pp.859-880 .

Gardner,H. Bollers, F. Moreines, J. & Butters. N. (1973): Retrieving Information From Korsak of Patients; Effects of Categorical Cues and reference to the task cortex. Vol .9, pp. 165-175.

Gauggel, S. Niemann, T. (1996): Evaluation of a Short –Term Computer - Assisted Training Programmer for the Remediation of Attention Deficits after Brain Injury ;A preliminary Study, International J. of Rehabilitation Research ; Vol . 19, No. 3, pp. 229 – 239.

George,S.(2000): Semantic Processing Without Conscious Identification: Evidence From Event – Related potentials, J. of. Exp. Psycho, L. Memory & Cogn Vol. 26 , No. 4 , pp. 973 – 1004 .

Glass, A. L. Holyoake, k. j.& Santo, J .L. (1979): Cognition, Addison – Wesley Publishing Company, Inc. pp. 2-17 .

G. Michael, (1976): Mental Imagery Helps Eight – Year – Olds Remember What They Read, J. Education . Psycho Vol. 68, No.3, pp. 355 – 359.

Graf, P. & Mandler, G. (1984): Activation Makes Words More Accessible, But not Necessarily More Retrievable, J. of Verbal Learning & Verbal Behavior. Vol. 23, pp. 553 – 568.

Graf , P. & Schacter, D. (1985) : Implicit and Explicit Memory For New Associations In Normal and Amnesic Subject , J ,of , Exp , Psychology : Learning Memory & Cognition Vol . 11, No. 3, pp. 501-518.

Graf, P. & Schacter, D. (1987): Selective Effects of Interference on Implicit and Explicit Memory for New Associations, J. of, Exp. psycho Learning Memory & Cognition. Vol. 13, No. 1, pp. 45 – 53.

Hannafin, (1981) : Research in Progress ; Toward a Procedure to Identify the Spontaneous Memory Strategies of Children , Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology ,April 6-10 , pp. 143- 150 .

Heywood, R. (1994): The Effects of the First –Letter Mnemonic Strategy Adaptation on the Content Achievement of At –Risk Nursing students (At Risk), Boston – College , p. 172 .

Hochhaus, L. &Gordon, J. S. (1991): Knowing that you know: An Essay on Mechanistic Meta knowledge, Perceptual and Motor Skills, Vol. 73, pp. 339 -348 .

Jacoby L. & Dallas M. (1981): On the Relationship between Autobiographical Memory and Perceptual Learning, J. of. Exp. Psycho General, Vol. 110, No. 3, pp. 306 – 540.

Jelicic, M. & Bonke, B. (1991): Level of Processing Affects Performance on Explicit and Implicit Memory Tasks Perceptual and Motor Skills, Vol. 72, pp. 1263 – 1266.

Kail ,R & Hagen , J .W. (1982): Memory in childhood , In B.B Wolman , (Ed) Hand Book of Developmental Psychology . Prentice Hall, pp. 341 – 347.

Kaschel , (2002): Imagery Mnemonics for the Rehabilitation of Memory; Arandomised Group Controlled Trial, Neuropsychological Rehabilitation Vol. 12, No. 2 , pp . 127 – 153.

Kosslyn, S.M. (1980): Image and Mind. MA ; Harvard University press.

Landrum, R. (1997): Implicit Memory Effects When Using Pictures with Children. J. of .General Psycho, Vol . 124, No.1, pp .5-13

Levin I. & Hinrichs J. (1995): Experimental Psychology, Contemporary Methods & Applications, Lowa, Brown & Benchmark, p . 228

Ley – Ronald, (1982): Comparison of Three Methods of Measuring Recognition Memory in High and Low Academic Achievers .Bulletin-of- the – psychonomic – society. Vol. 19 , No .1 , pp. 11-14 .

Lorsbach , T. & Worman , L. (1989): The Development of Explicit and Implicit Forms of Memory In Learning Disabled Children, Contemporary Education Psychology, Vol. 14, No. 1, pp. 67 – 76.

Macleod, C. & Bassili, (1989): Directed Forgetting Affects Both Direct and Indirect Tests of Memory, J. of. Exp. Psycho; L. Memory & Cognition Vol. 15, No. 1, pp. 13 -21 .

Malim, Tony. (1994): Cognitive Processes, Attention, Memory Thinking and Language, Macmillan, England, chapter. 4, pp. 89 – 133.

Manuel, J. &Ballesteros, S. (1999): Implicit and Explicit Memory for Visual and Haptic Objects; Cross – Modal Priming Depends on Structural Descriptions. J. of .Exp Psycho; L. Memo & Cognition Vol. 25, No. 3, pp. 644-663

Mark, R. (2000): Mechanisms of Unconscious Priming : I. Response Competition, Not Spreading Activation . J. of .Exp Psycho; L. Memo & Cognition Vol. 26, No .2, pp. 441-455 .

Marko, J. & Benno, B. (1991) : Level of Processing Affects Performance on Explicit & Implicit Memory Tasks , J . of . perceptual& Motor Skills Vol. 72, pp. 1263 – 1266.

Marks, D. F. (1972): Individual Differences in the Vividness of Visual Imagery and their Effect on Function. In Sheehan. P.W. (ed) . The Function and Nature of Imagery New York; Academic Press. p. 95.

Marks, D. F. (1983): Mental imagery and consciousness; a theoretical review. In A.A. Sheikh (Ed), Imagery; Current theory research and application. NewYork; Wiley . pp. 96-130 .

Masson, M, E, J. & McDaniel; M . A (1981) "The Role of organizational Processes in Long – term Retention" J. of exp. psychology: Human Learning & Memory, Vol. 7, No. 2, pp. 100 – 110.

Matlin , M . (1983 : Cognition. New York; Holt, Rinrhart and Winston p. 96.

Mcdaniel, M. & Kearney, E. M. (1984): Optimal Learning Strategies and their Spontaneous use: The importance of task-appropriate processing, Memory & Cognition, Vol. 12, No. 4, pp. 361– 373.

McGilly, K. &Siegler, R. (1989): How children choose Among Serial Recall Strategies? Child Development, Vol .60, p.172 -182 .

McDermott. K & Roediger H. (1994): Effects of Imagery on perceptual Implicit Memory, J. of. Exp. psycho, L. M. and cognition , Vol. 20, No. 6, pp. 1379 – 1390 .

Mckone, E. (1995): Short – Term Implicit Memory for Word And

Non-Word, J of. Exp. Psycho; Memo & Cognition, Vol. 12, No. 5, pp. 1108 – 1126.

Mckone, E. &Murphy, (2000): Implicit False Memory: Effects of Modality and Multiple Study Presentations on Long - Lived Semantic Priming, J. of. Memo. & Lang, Vol. 43, PP .89 – 109.

Michael, A. S. (1998): Differences and Commonalities between Implicit Learning and Implicit Memory. Hand Book of Implicit Learning, pp 3-9.

Mitchell, S. S. (1999): Perceptual Specificity and Implicit Auditory Priming in Older and Younger Adults, J. Exp. Psycho; L. Memory & Cogn Vol .25, No .5, pp .1236– 1255 .

Moore, S. & Sandman. (2001) : Memory Training Improves Cognitive Ability in Patients with Dementia, Neuropsychological Rehabilitation , Vol . 11, No. 3-4, pp. 245 – 261.

Nadel, L (1992): Multiple Memory Systems; What and Why, Journal of Cognitive Neuroscience, Vol. 4, No. 1, pp. 179 – 188.

Nancy, M. Cooke .(1986): Recall and Measures of Memory Organization. J of. Exp. Psycho; L. Memory & Cogn Vol. 12 , No. 4, pp. 538– 549 .

Neely, J. Balota, D.(1981) Test –Expectancy &Semantic–Organization Effect Sinre Colander Cognition. Memory& Cogn ; Vol .9, pp 283 – 300.

Neil, W. M. Paul, S. G.& Allison, B. (1999): The Effects of Levels – of –Processing and Organization on Conceptual Implicit Memory in the Category Exemplar Production Test, J. of. Memory &Cognition Vol. 27, No. 4, pp. 495-501.

Neisser,u. (1967): Cognitive psychology. New York:Appleton – Centuru Crofts.

Nibet, J. & Shuck, S. J. (1988): Learning Strategies , U.S.A, Routledge and Kegan Poul plc, P.44-57.

Okada, H. (2000): Dream – Recall Frequency and Waking Imagery; Perceptual and Motor Skills, Vol .91, pp .759-766.

Paivio, A. (1971): Imagery and Verbal Processes . New York; Holt , Rinehart and Winston. pp. 135-136.

Paivio, A. (1977): Images, Propositions and Knowledge. In .J. M. Nicholas,(ed).Images,perception,and,Knowledge.Dordreidel p. 51.

Paivio A (1986): Mental Representations; a Dual Coding Approach . New York; Oxford University Press .

Paivio, A. & Csapo, K. (1973): Picture Superiority in Free Recall ; Imagery or Dual Coding? Cognitive Psychology, Vol. 5, pp. 196 – 206.

Parent, S. Bouchard, T. B. &Larivee, S. (1993): Self RegulationonConcept Formation Task among Avarage and Gifted Students, J. of Exp. Child Psycho, Vol. 56, p. 115 – 134.

Perez, L. A. Peynircioglu , Z .& Blaxton , T .A. (1998): Developmental Differences in Implicit and Explicit Memory Performance, J .of .Exp .child – psychology. Vol .70, No .3, pp .167-185.

Pierce, J .W. (1980): Field Independence and Imagery –Assisted Parse Recall of Children, J of Education Psychology, Vol. 72, No. 2, pp. 200 – 203 .

Rappold, V. & Hash, T. (1991): Does Organization Improve Priming? Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory & Cognition, Vol.17, No.1, pp.103-114 .

Rasmussen,D.(1999): Effects of Three Types of Memory Training in Normal Elderly, Aging, Neuropsychology, & Cognition. Vol. 6, No .1, pp. 56 – 66.

Rebok, E.(1997): Memory Improvement Tapes; How Effective for Elderly Adults? Neuropsychology & Cognition , Vol. 4, No 4, pp. 304-311 .

Richardson, A. (1969): Mental Imagery. New York ; Springer.

Richardson, A. (1980): Mental Imagery and Human Memory. London; Macmillan. pp. 43-45.

Richardson, A. (1983): Imagery; Definition and Types. In A. A; Sheikh (ed), Imagery Current Theory, Research, and Application New York; John Wiley & Sons. p. 4.

Richardson, E.J.T.E. (1974): Imagery and Free Recall, J. of Verbal Learning and Verbal Behavior, Vol. 13, pp. 709 –713.

Richardson, E.J.T.E. (1978): Mental Imagery and the Distinction between Primary and Secondary Memory; Quarterly, J. Exp. psycho, Vol .30, pp. 471 – 785.

Richardson, K. & John, & M. G. (1998): Depth – of – Processing Effects on Priming in Stem Completion: Tests of the Voluntary – Contamination, Conceptual – Processing, and Lexical – Processing Hypotheses .

Rim, S. & Lawe, B.(1988) : Gifted child , V.32, N.1 , p. 226 .

Roediger, H. (1990a): Implicit Memory, Retention without Remembering , American Psychologist, Vol. 45, No. 9, pp. 1043 – 1056 .

Roediger, H. (1990b): Implicit Memory; a Commentary Bulletin of The Psycho Society, Vol. 28, No. 4, pp. 373 -380.

Roediger, H. L & Blaxton, T. (1987a): Effects of Varying Modality, Surface Features, and Retention Interval on Priming in Word Fragment Completion, Memory &. Cogn Vol. 15, pp. 379 – 388 .

Roediger, H. L & Blaxton T. (1987b): Retrieval Modes ProduceDissociations in Memory for Surface Information . In D Gofein , RR Hoffman (Eds) , Memory . & Cognitive Processes; the Ebbinghaus Centennial Conference. Hillsdale, NJ; Lawrence Erlbaum, pp. 349 – 379.

Roediger, H. & McDermott, K. (1993): Implicit Memory In Normal Human Subjects, Handbook of Neuropsychology Vol. 8, No. 1, pp. 63-131.

Roediger, H. & McDermott, K. (1994): Effects of Imagery on Perceptual Implicit Memory, J .of Exp Psycho. L .Memory .and Cogn, Vol. 20, No .6, pp .1379-1390 .

Roediger, H. Weldon, M. Stadler, M. & Riegler, G. (1992) : Dirct Comparison of Tow Implicit Memory Tests; Word Fragment and Word Stem Completion, J of. Exp. Psycho; L. Memory & Cogn Vol. 18, No. 2, pp. 1251 – 1269 .

Schacter, D. L.(1987): Implicit Memory: History and Current Status, J .of Exp, Psycho .L, Memory. & Cogn, Vol .13, No.3, PP.501-518

Schacter. D.L. & Tulving. E (1994): What are the Memory Systems of 1994? In D.L. Schacter & e Tulving (Eds) Memory Systems (1994) . pp. 1- 38. Cambridge MA; MIT press.

Schmidt, I. W. (1999): Memory Training for Remembering Names in Older Adults, Clinical Gerontologist, Vol . 20, No. 2, pp. 57 – 73.

Scott, D. Gronlund, &Richard M. S. (1986): Retrieval Strategies in Recall of Natural Categories and Categorized Lists, J. of. Exp. Psycho; L ,Memory & Cogn Vol. 12, No .4 pp. 550 – 561 .

Seger, C. A. (1994): Implicit Learning; Psychological Bulletin , Vol ,115 ,No .2 ,pp .163-164 .

Sheikh, A .A. (1988): Imagery Current Theory, Research, and Application, Dept. of. Psycho. New York, Chapter 1, 2 ; Imagery Definition and Types pp. 3-140 .

Shelton, W. (1985): Rainbow Riding , London, Art Education, Vol. 34, No . 1, p. 30.

Sherry, D. & Schacter, D. (1987): The Evalution of Multiple Memory Systems, Psychological, Review, Vol. 94, No. 4, pp. 223 – 239 .

Shimamura. A.P., & Squir, L.R. (1984): Paired – Associate Learning and Priming Effects in Amnesia; A neuropsychological study. J .of. Exp. psycho. General, Vol. 113, pp. 556- 570 .

Slee, J. A. (1988): Vividness as a Descriptor and Index of Imager, J. of. Mental Imagery, Vol. 12, No. 3-4, pp. 123-132 .

Smith, E. E ., Barresi , J. & Gross , A .E.(1971) : Imaginal Versus Verbal Encoding and the Primary –Secondary Memory Distinction, J. of Verbal Learning and Verbal Behavior , Vol 10 , pp. 597 – 603 .

Squire, L. R, & Morgan, M. (1991): The medial temporal lobe Memory system. Science; Vol. 253, pp. 1380 – 1386.

Squire, L. R, Shimamura, A. P& Graf, p. (1987): Strength and Duration of Priming Effects in Normal Subjects and Amnesic Patients, Neuropsychologia; Vol. 25, pp. 195 -210 .

Stephan, B. Hamann & Larry R. S. (1996) : Level of processing Effects in Word–Completion Priming ;A Neuropsychological Study , J ,of ,Exp , psycho ; L , Memory & Cogn Vol . 22, No. 4, pp. 933-947.

Stephan, L. (1986): Priming in Recognition Memory for Categorized Lists . J, of, Exp, psy; L, M & Cognition, Vol. 12, No. 4, pp .562 -574 .

Sterling, G. (1976): Successive Approximation to a Model for Act Psychology . Vol . 27, pp . 285 – 292 .

Susan E. G. &Susan J. P. (2000): Working Memory Deficits in Children with Low Achievements in the National Curriculum at 7 years of age; British. J .of. Edu. Psycho, Vol. 70, pp. 177-194 .

Ten penny, P. & Shoben, E. (1991) : Component Processes and The Utility of the Conceptually Driven / Data – Driven Distinctions , J .of .Exp .Psycho ; L. Memory & Cogn , Vol . 18, No. 1, pp. 25 – 42.

Thapar, A. & Robert, L. G. (1994): Effects of Level of processing on Implicit and Explicit Tasks, Journal of Experimental psychology, L. Memory & Cogn, Vol. 20, No. 3, pp. 671 – 679.

Thapar, A. & Kathleen, B. M. (2001): False Recall and False Recognition Induced by Presentation of Associated Words: Effects of Retention Interval and Level of Processing, Memory & Cogn, Vol. 29, No. 3, pp. 424 – 432.

Tulving, E. (1985): How Many Memory Systems are there? American Psychologist, Vol. 40, No. 4, pp. 385 -398 .

Tulving, E. Schacter, D. & Stark, A. (1982): Priming Effects in Word Fragment Completion are Independent of Recognition Memory, J of. Exp. Psycho; L. Memo & Cogn. Vol. 4. pp. 336 – 342 .

Tulving, E. & Schacter, D.L. (1990): Priming and Human Memory Systems, Science. Vol .247, pp. 301-305.

Tulving, E. & Schacter, D.L. (1992): priming and memory systems. In B smith,G Adel man (Eds), Neuroscience Year; Supplement 2 to the Encyclopedia of Neuroscience . Cambridge, MA;Birkhauser Boston, pp. 130 – 133 .

Vaidya, M. & Chandan, (1997): Evidence For Multiple Mechanisms of Conceptual priming on Implicit Memory Tests, J. Exp. Psycho, L. Memory & Cogn.Vol. 6, No. 1, pp 1324 – 1343.

Veronica, J & Briant, (1999): Perceptual Implicit Memory Requires Attention Encoding .Memory and Cogn, Vol. 27, No .2, pp .267 - 275

Virginia, A. R &Shahin, H. (1991): Does Organization Improve Priming? J. of Exp. psycho; L & Cogn. Vol. 17. No. 1, pp. 103 -114 .

Wagner, A. Gabrieli, J. & Verfaellie, M. (1997): Dissociation Between Familiarity Processes in Explicit Recognition and Implicit Perceptual Memory, J. of. Exp. Psy;L . Memory & Cogn. Vol. 23, No. 2, PP. 305-323 .

Warrington, E.K. &Weiskrantz, L. (1970): Amnesic Syndrome: Consolidation or retrieval? Nature, Vol .228, pp .629-630 .

Weber, B. J **& Bach, and M.** (1969): Visual and Speech Imagery. British Journal of psychology . Vol. 60, No. 2, pp. 199 – 202.

Weinstein, C .E. & Underwood,V. L. (1979) : Cognitive Learning Strategies ; Verbal and Imaginal Elaboration . In Jr . H .F .O , neil (ed) Cognitive and Affective Learning Strategies , Academic Press , Inc .

Weldon, M. S. (1991) : Mechanisms Underlying Priming on Perceptual Tests , J. of. Exp . psycho ; L . Memory & Cogn , Vol . 17, No. 3, pp. 526-541.

Weldon, M. & Roediger, H. (1987): Altering Retrieval Demands Reverses The picture Superiority Effect, Memory & Cog. Vol. 15, No. 4, pp. 269 -280 .

Wolters, G& phaf, R. (1990): Implicit and Explicit Memory :Implications For the Symbol Manipulation Versus Connectionism Controversy, psychological Research. Vol .52, No .1, pp .137-144.

Woodman, G.F Vecera, S. P. & Luck, S. J. (2003): Perceptual Organization Influences Visual Working Memory ,Psychonomic-Bulletin – and – Review , Vol.10,No.1,pp.80-87 .

Woolverton . (2001): Problem –Targeted Memory Training for Older Adults, Aging, Neuropsychology, & Cogn, Vol. 8, No. 4, pp .241 -255 .

Wyatt, B.S. (1998): Implicit and Explicit Memory in Individuals with Mental Retardation, American Journal on Mental Retardation, Vol .102, No .5, pp. 511-526.

****

الملاحق

أولاَ: اختبار الذكاء أوتيس لينون

ثانياَ: بطارية اختبارات التذكر الضمنى
والتذكر الصريح.

ثالثاَ: البرنـــامـــج



قرار رئيس الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء

بالتفويض

رقم (١١١٢) لسنة ٢٠٠٣

في شأن قيام الباحثة/حنان محمد نور الدين إبراهيم-الباحثة بقسم علم النفس التربوي بمعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة- بأجراء بحث ميداني للحصول على درجة دكتور الفلسفة في موضوع " دراسة الفروق بين كل من المتفوقين والمتأخرين دراسيا في بعض العمليات المعرفية وأثر برنامج لتحسينها

رئيس قطاع الأمانة العامة

- بعد الاطلاع على القرار الجمهوري رقم٢٩١٥ لسنة ١٩٦٤ في شأن انشاء وتنظيم الجهاز
- وعلى قرار رئيس الجهاز رقم(٢٣١)لسنة١٩٨٦ في شأن اجراء الاحصاءات والتعدادات والاستفتاءات والاستقصاءات
- وعلى موافقة السيد/رئيس الجهاز بتاريخ١٩٩٨/٧/٧ في شأن تفويض السيد/رئيس قطاع الأمانة العامة في اعتماد القرارات الخاصة بأمن المعلومات .
- وعلى كتاب معهد الدراسات والبحوث التربوية-بجامعة القاهرة الوارد للجهاز في ٢٠٠٣/٩/٣٠

قرر

مادة١: تقوم الباحثة/ حنان محمد نور الدين إبراهيم-الباحثة بقسم علم النفس التربوي بمعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة بأجراء البحث الميداني المشار إلية بعالية

مادة٢: يجرى هذا البحث الميداني على عينة حجمها (٢٠٠) ماتان تلميذة من تلميذات مدرسة جاد الله الإعدادية بنات بإدارة العمرانية التعليمية بمحافظة الجيزة
وبشرط موافقة السيد /مدير مديرية التربية والتعليم بمحافظة الجيزة وتحت إشراف إدارة الأمن بها مع مراعاة ان البيانات الفردية سرية بحكم القانون وعدم استخدام البيانات التي يتم جمعها ألا لأغراض هذا البحث الميداني فقط

مادة٣: تجمع البيانات اللازمة لهذا البحث الميداني طبقا للأدوات المستخدمة في البحث الميداني والمعدة لهذا الغرض والمعتمدة من الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء وعدد صفحاتها (٣٣) ثلاثة وثلاثون صفحة
وذلك خلال العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤

مادة ٤ : لا يتم البدء في تنفيذ إجراءات هذا البحث الميداني ميدانيا إلا بعد صدور هذا القرار

مادة ٥ : يوافى الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء فورا بنسختين من النتائج الأولية لهذا البحث الميداني ثم يوافى بنسختين من النتائج النهائية لهذا البحث الميداني كاملة فور الانتهاء من إعدادها .

مادة ٦ : ينفذ هذا القرار خلال العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤

صدر في: ٥ /١٠/ ٢٠٠٣

سامي حسن فياض

اختبار اوتيس ــ لينون للقدرة العقلية العامة

المستوى المتوسط (١١ ــ ١٦ سنة)

ترجمة واعــداد

د. صـــلاح احمد مراد
كلية التربية ــ جامعة المنصورة

د. محمد عبد القادر عبد الغفار
كلية التربية ــ جامعة حلوان

كراســة الاســئلة

الناشر
دار النهضة العربية
١٩٨٥

تعليمـــــات

يتضمن هذا الاختبار لمعـرفة قدرتك على حل المشـكلات المختلفة ، والمطلوب أن تقرأ الامثلة التالية وترى أجاباتها المدونة فى ورقة الاجابة تحت الامثـلة .

امثـــلة

مثـال (١) :

العين الى الرؤية مثل الاذن الى ....

أ ـ الراس ب ـ السـمع جـ ـ الحـديث د ـ الاذن
هـ ـ الوجـه .

والاجابة الصحيحة هى ب ـ السمع ، ولذلك نضع العلامـة فى ورقـة الاجابة تحت ب فى الصف المقابل للمثال رقم (١) .

مثـال (٢) :

اشترى ولد ٣ أقلام رصاص ثمن كل منها ٥ قروش . فما ثمن شراء هـذه الاقـلام ؟

أ ـ ٥ قروش ب ـ ١٠ قروش جـ ـ ٣٠ قرش د ـ ١٥ قرشا هـ ـ ليس مما سـبق .

الاجابة الصحيحة بالطبع هى ١٥ قرشا . وطالما ان هذه الاجـابة لم تعط ، فانا نختار هـ ـ ليس مما سبق لانها هى الاجابة الصحيحة . انظر فى ورقة الاجابة لترى كيف وضعت العلامة اسفل هـ وامام المثـال رقـم (٢) .

مثال (٣) :

... الى ... مثل ... الى ... الى ....

أ ـ ... ب ـ ... جـ ـ ... د ـ ... هـ ـ ...

والاجابة الصحيحة هى أ لذلك فان علامة الاجابة وضعت اسفل أ وامام المثال رقم (٣) .

والمطلوب منك ان تفعل مثل ذلك فى كل امثلة الاختبار ، بان تضع علامة × فى المربع المقابل لرقم السؤال واسفل الاجابة الصحيحة التى اخترتها لذلك السؤال . ومن المستحسن استعمال قلم رصاص حتى يمكنك محو الاجابة اذا رغبت فى تغييرها .

ويحتوى الاختبار على ٨٠ سؤالا وليس معنى ذلك انك مجبر على اجابة كل الاسئلة ، ولكن حاول أن تجيب قدر استطاعتك . وسوف يسمح لك بزمن قدره ٤٠ دقيقة للاجابة على اسئلة الاختبار .

لا تضيع وقتا كبيرا فى سؤال واحد . بل اترك السؤال الصعب وانتقل الى غيره وحاول ان تكون اجاباتك صحيحة بقدر الامكان لان درجتك ستكون على الاجابات الصحيحة فقط . واذا انتهيت من الاجابة على كل الاسئلة قبل نهاية الوقت المحدد فيمكنك مراجعة اجاباتك مرة اخرى .

تأكد دائما انك قد وضعت العلامة فى المكان المناسب امام كل سؤال وتحت رقم الاجابة التى اخترتها لذلك السؤال . وبعد الانتهاء من الاجابة سلم كراسة الاسئلة وورقة الاجابة الى المسئول عن ذلك .

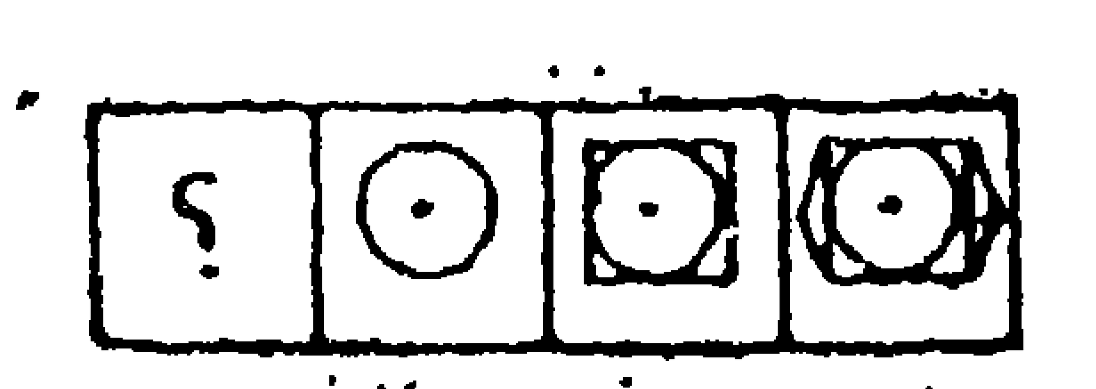
لا تبدأ قبل ان يؤذن لك

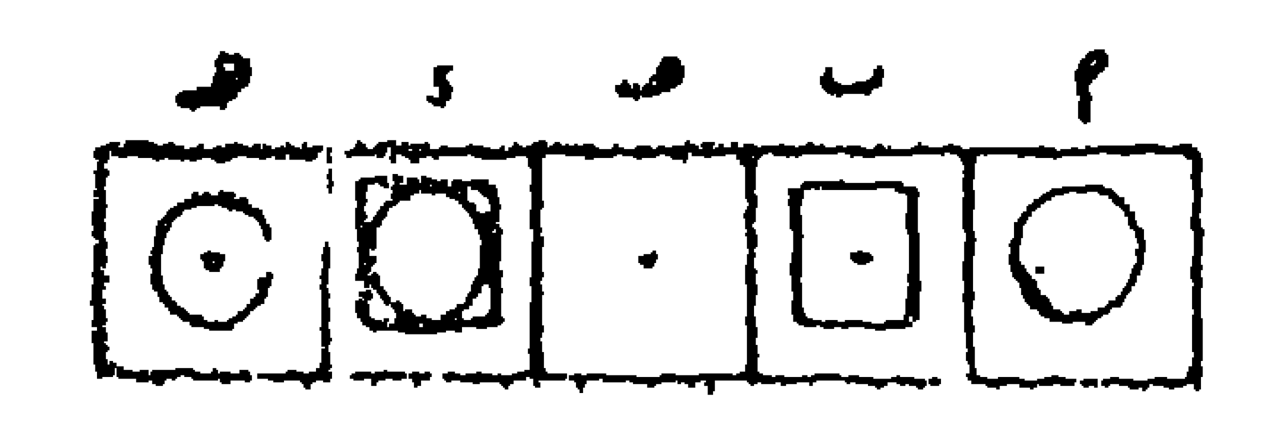
الاســـئلة :

١ ـ المدرسة بدون التلاميذ مثل الكتاب بدون . . .

ا ـ الصـــور ب ـ الصفحات جـ ـ الغلاف الداخلى د ـ الغلاف الخارجى هـ ـ الفهـرس .

٢ ـ المفروض ان الرسوم التالية فى الجزء الايمن تكون معا شكل سلسلة فما الرسم الذى تختاره من الجزء الايسر لكى يكمل تلك السلسلة ، ويحل محل علامة الاستفهام ؟





٣ ـ فى اجتماع عائلى يوجد رجل وزوجته ، واثنان من ابنائهما ومعهما زوجاتهما ، واربعة أطفال فى كل اسرة من اسر الابناء .
فكم عدد الافـــراد فى هذا الاجتمـــاع ؟

ا ـ ٧ ب ـ ٨ جـ ـ ١٢ د ـ ١٣ هـ ـ ١٤ .

٤ ـ الى مثل الى ......

ا ب جـ د هـ

٥ ـ اى من الكلمات التالية تكمل سلسلة الكلمات : سفينة ، دراجة ، سـيارة نقـــل . . . .

ا ـ قطـــار ب ـ عربة كارو جـ ـ طريق سريع د ـ عربة يـــد هـ ـ مركب شراعى .

٦ ــ الجسم الى الطعام مثل الموتور الى ...

أ ــ العجلات   ب ــ الحركة   جـ ــ الوقود   د ــ الدخان
هـ ــ النار .

٧ ــ ما الرقم الذى يوضع مكان علامة الاستفهام اكى يكمل السلسلة التالية :

١ ، ٣ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ٧ ، ٥ ، ....

أ ــ ١   ب ــ ٣   جـ ــ ٦   د ــ ٧   هـ ــ ٨ .

٨ ــ الشخص المتاكد من قدرته على اداء العمل هو :

أ ــ الناجح   ب ــ المغرور   جـ ــ الجرىء   د ــ الواثق
هـ ــ الشجاع .

٩ ــ ▯ الى ◀ مثل △ الى أ ــ ▽ ب ــ ◀ جـ ــ ▶
د ــ ▷   هـ ــ ▲

١٠ ــ كلمة حولى تعنى :

أ ــ سنوى ب ــ تدريجى جـ ــ شهرى د ــ وقتى هـ ــ مؤقت

١١ ــ فئات الحروف فى المستطيل تتماشى مع بعضها بطريقة معينة ، اوجد فئة الحروف التى تنتمى للمكان الموجودة به علامة الاستفهام فى المستطيل :

طوابع	طابع	طبع
قلب	قالب	؟

أ ــ اطبع ب ــ طباع جـ ــ مقالب
د ــ اقلب هـ ــ قوالب .

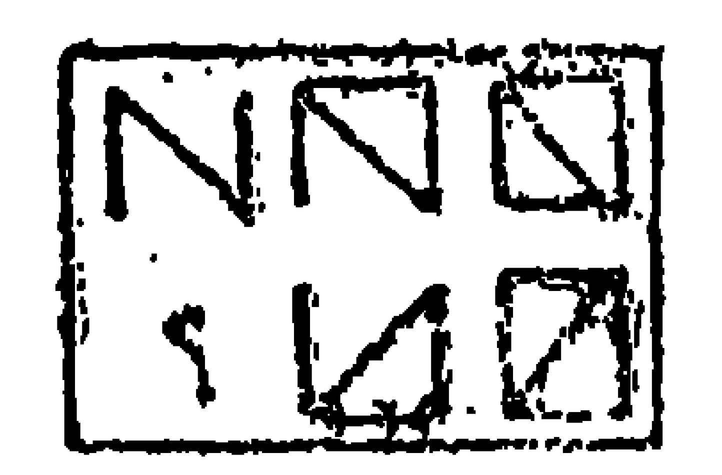
١٢ـ كبير الى صندوق مثل صاخب الى
أ ـ نائم ب ـ صغير جـ ـ صوت د ـ ثقيل هـ ـ وزن

١٣ـ ما العدد الذى يكمل السلسلة التالية ؟
٥ ، ١٠ ، ٢٠ ، ٣٥ ، ٥٥ ، ٨٠ ، . . .
أ ـ ٢٥ ب ـ ٤٠ جـ ـ ٦٠ د ـ ٩٠ هـ ـ ١١٠

١٤ ـ عكس طارىء هو
أ ـ منظم ب ـ غير مرتبط جـ ـ غير معزوف د ـ مقصود
هـ ـ واثق .

١٥ـ نعمة الى نسمة مثل امينة الى . . .
أ ـ بسمة ب ـ أنعام جـ ـ أميرة د ـ انسام هـ ـ بديمة

١٦ـ الاشكال فى المستطيل التالى ترتبط معا بطريقة معينة .
اى من الاشكال المقابلة يمكن وضعه فى المكان الخالى ؟



أ ـ ب ـ جـ ـ د ـ هـ ـ

١٧ـ اذا رتبنا الكلمات التالية لكى تكون جملة مفيدة ، ما اول حرف فى الكلمة التي يجب ان تبدأ بها الجملة ؟

من الحرائق عدم كثير العناية سببت
أ ـ ن ب ـ س جـ ـ ع د ـ ك هـ ـ م

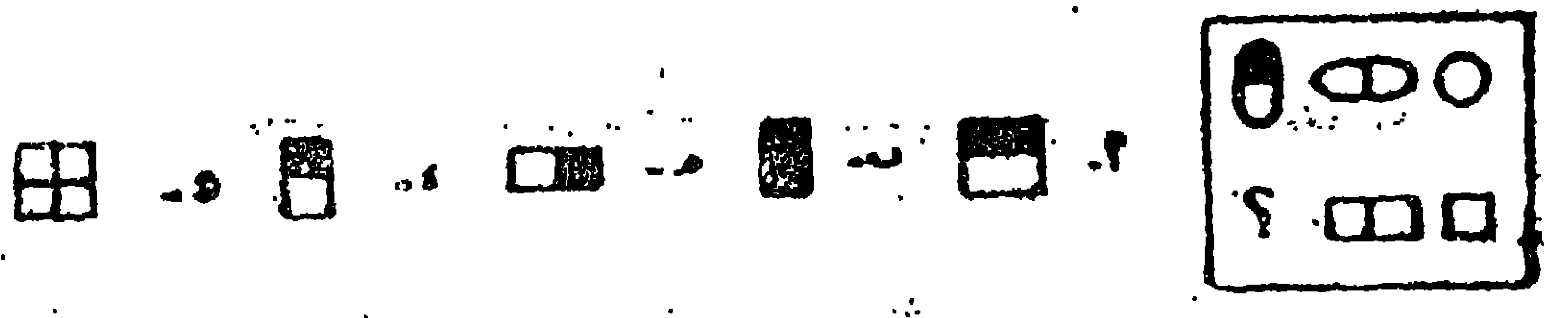
١٨ـ الى مثل الى

أ ـ ب ـ جـ ـ د ـ هـ ـ

١٩ـ يالسع تعنى

أ ـ ناضج ب ـ احمر جـ ـ ناقص د ـ رائع هـ ـ نيء

٢٠ـ الرسوم فى المستطيل تتمشى مع بعضها بطريقة معينة . فما الرسم الذى يحل محل علامة الاستفهام ؟



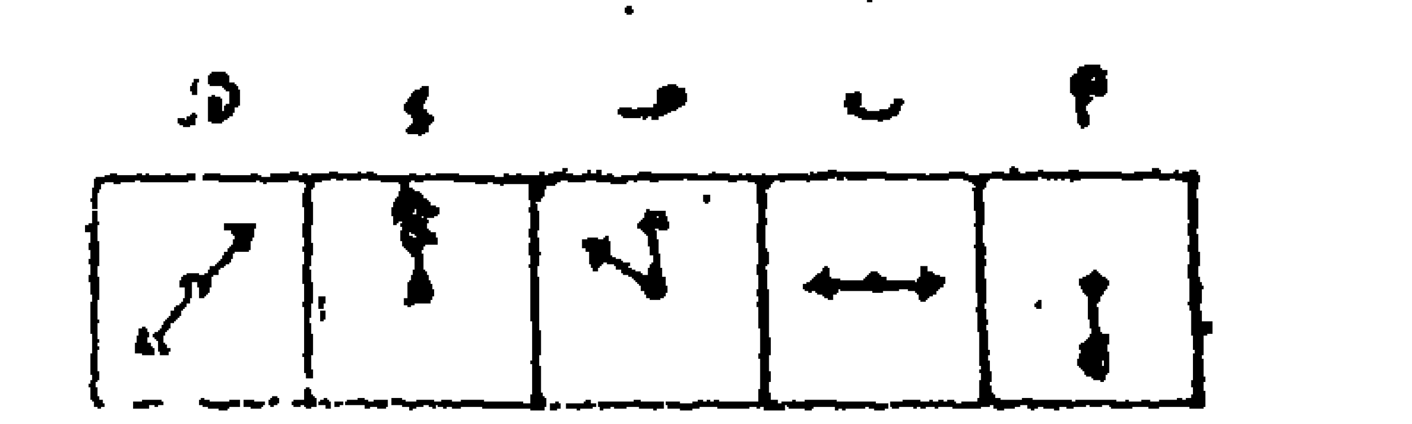
٢١ـ لدى سعاد قطعة من الصلصال على شكل مكعب . اذا حولتها الى كرة ، ما الذي سوف يحدث لوزن وحجم الصلصال ؟

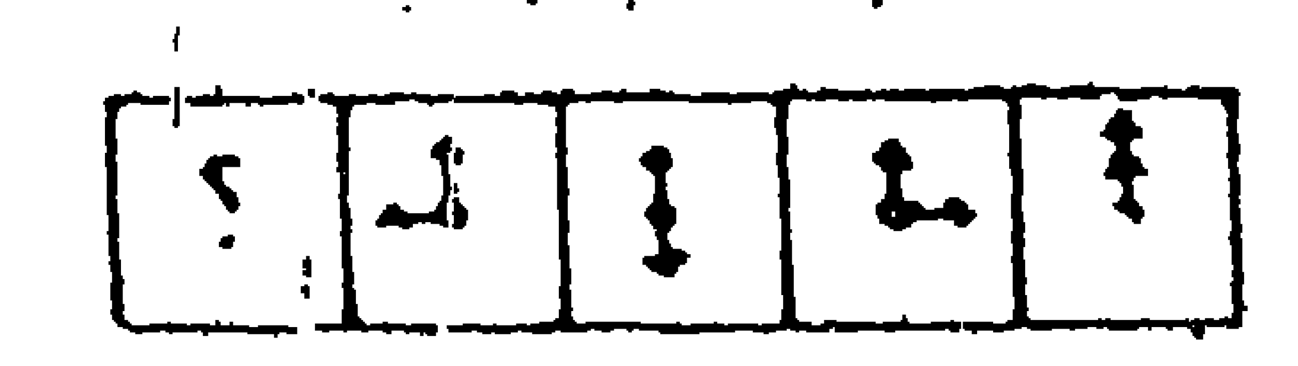
أ ـ يقل الوزن ، ويزداد الحجم ب ـ يزيد الوزن ، ويقل الحجم

جـ ـ يقل كلا من الوزن والحجم د ـ يزداد كلا من الوزن والحجم

هـ ـ لا يتغير كلا من الوزن والحجم .

٢٢ـ ما الشكل الذى يوضع مكان علامة الاستفهام لكى يكمل السلسلة فى الطرف الايمن ؟





٢٣ـ الشمس الى الارض مثل الارض الى . . .

أ ـ القمر ب ـ الدوران جـ ـ الكون د ـ النجوم هـ ـ الفلك .

٢٤ـ ما الرقم الذي يكمل السلسلة في المستطيل التالي :

٨	١٦	٣٢
٤٠	٨	؟

أ ـ ١٢ ب ـ ١٦ جـ ـ ٢٠ د ـ ٢٤ هـ ـ ٣٢

٢٥ـ كان أحمد متجها للشمال ثم سار خطوة ودار يمينا ، ثم سار خطوتين ودار يمينا مرة ثانية . فما اتجاهه الآن ؟
أ ـ الشرق ب ـ الغرب جـ ـ الشمال د ـ الجنوب
هـ ـ لا يمكن تحديد الاتجاه .

٢٦ ـ [شكل] الى [شكل] مثل [شكل] الى .....
أ ـ [شكل] ب ـ [شكل] جـ ـ [شكل] د ـ [شكل] هـ ـ [شكل]

٢٧ ـ عكس نساب هو
أ ـ يتدفق ب ـ يعود جـ ـ يرتطم د ـ يقطر هـ ـ ينضح

٢٨ـ اي مما يأتي يعد افضل وصف للحصان ؟
أ ـ كبير وقوى ب ـ سريع العدو جـ ـ حيوان د ـ يجر الاشياء
هـ ـ يأكل الحشائش .

٢٩ـ ما الرقم المفقود في سلسلة الاعداد : ٢ ، ١ ، ٤ ، ٢ ، ٦ ، ٣ ، ٣٢ ، ... ، ؟
أ ـ ٣ ب ـ ٥ جـ ـ ٧ د ـ ٨ هـ ـ ١٠

٣٠ـ أ الى ى مثل الاول الى
أ ـ الثاني ب ـ الاخير جـ ـ الاقدم د ـ الحروف الهجائية
هـ ـ الابعد .

٣١ـ اذا تكلفت مكالمة تليفونية جنيه واحد للثلاث دقائق الاولى وعشرة قروش لكل دقيقة إضافية ، كم تتكلف مكالمة من ٦ دقائق ؟

أ ـ ٦٠ قرشا ب ـ ٩٠ قرشا جـ ـ ١٣٠ قرشا د ـ ١٦٠ قرشا هـ ـ ليس مما سبق .

٣٢ـ الرجل الذى يكافح ويامل فى الوصول الى النجاح هو :

أ ـ المتعاون ب ـ القانع جـ ـ المخلص د ـ الوفى

هـ ـ الطموح .

٣٣ـ توجد علاقة معينة تربط الكلمات فى المستطيل التالى . فما الكلمة التى تحل محل علامة الاستفهام ؟

مباراة	لعب	جائزة
وظيفة	عمل	؟

أ ـ مكسب ب ـ أجر جـ ـ جهد

د ـ صعب هـ ـ رئيس

٣٤ـ اذا رتبت الكلمات التالية لتكون جملة مفيدة . فما الحرف الذى تبدأ به الكلمة الثالثة فى الجملة ؟

سعاد قراشة امسكت كبيرة صفراء

أ ـ أ ب ـ س جـ ـ ص د ـ ف هـ ـ ك

٣٥ـ

أ ـ ب ـ جـ ـ د ـ هـ ـ

٣٦ـ عكس يكسره هو :

أ ـ يبتعد ب ـ يتودد جـ ـ يعارض د ـ يلاطف

هـ ـ يساير .

٣٧ــ الحروف فى المستطيل التالى ترتبط ببعضها بطريقة معينة . فما الحروف التى يمكن وضعها فى المكان الخالى .

سشرصق	شدرض	...
ثجح	جحخ	ححخد

ا ــ ذرز   ب ــ ضدلنظ
جـ ــ صضط   د ــ خدذ
هـ ــ شصط

٣٨ــ السكين الى النصل مثل الشوكة الى ......
ا ــ الملعقة   ب ــ العصا   جـ ــ الجاروف   د ــ الطريق
هـ ــ السن .

٣٩ــ اى مما ياتى صحيح بالنسبة للاجداد :
ا ــ له حفيد واحد على الاقل   ب ــ يبلغ عمره اكثر من ستين عاما
جـ ــ له ابن   د ــ له شعر اشيب   هـ ــ له اخت

٤٠ــ اذا كانت س اصغر من ص واكبر من ع ، فاننا نستنتج ان :
ا ــ ص اصغر من س   ب ــ ع اصغر من ص   جـ ــ س
اصغر من ع   د ــ ع اكبر من س   هـ ــ ع تساوى ص

٤١ــ اذا رتبت الكلمات التالية لتكون جملة مفيدة فما الحرف الذى تبدا به اول كلمة فى الجملة :
اكثر   ياكلون   المطلوب   الناس   بعض   من
ا ــ ال   ب ــ ا   جـ ــ [illegible]   د [illegible]   هـ [illegible]

٤٢ــ منتصف الليل الى الظهر مثل غروب الشمس الى
ا ــ بزوغ الفجر   ب ــ المساء   جـ ــ الصباح   د ــ الليل
هـ ــ ضوء النهار .

٤٣ـ تكون اشكال الجزء الاول سلسلة معينة فما الشكل الذى يوضع فى محل عدمة الاستفهام ؟

؟

٤٤ـ ما الكلمة الشاذة فى الكلمات التالية :

أ ـ خروج   ب ـ فى   جـ ـ ياتى   د ـ خارجى   هـ ـ دخول

٤٥ـ اذا تم تكبير صورة طولها ٣ بوصات وعرضها ٢ بوصة ، ليصبح طولها ١٥ بوصة ، فكم يكون عرضها .

أ ـ ٥   ب ـ ٧½   جـ ـ ٩   د ـ ١٠

هـ ـ ليس مما سبق .

٤٦ـ اختر الكلمة التى تكمل الجملة التالية :

حيث أن علامة التحذير من سرعة الموج كانت .... فقد أوشك الاولاد على الغرق .

أ ـ غير موجودة   ب ـ غير واضحة   جـ ـ معروفة

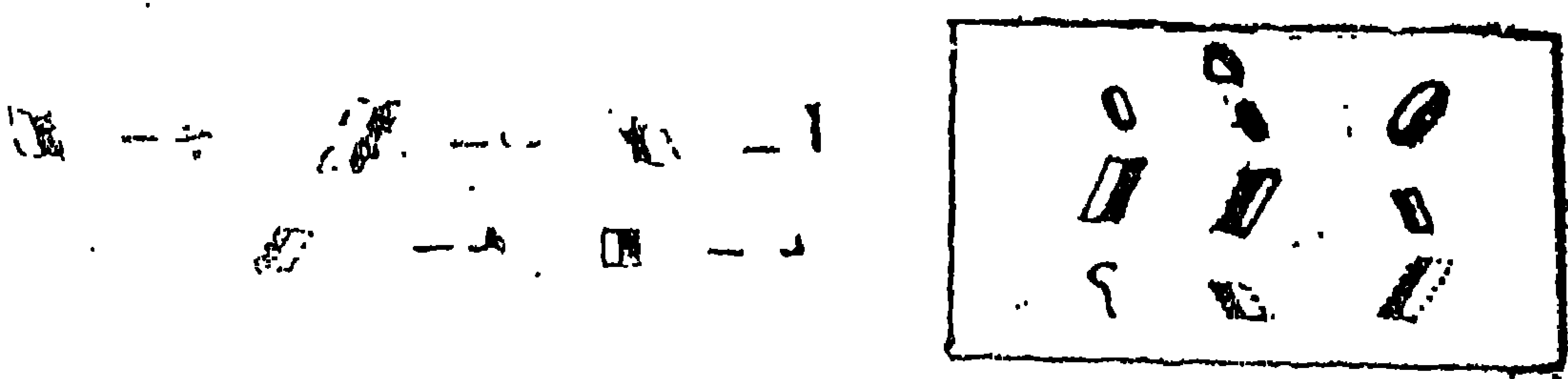
د ـ مهملة   هـ ـ واضحة .

٤٧ـ ما الكلمة التى تتمشى مع الكلمات التالية : كمان ، قيثارة ، جيتار ؟

أ ـ النـاى   ب ـ الاكورديون   جـ ـ الطبلة

د ـ القانون   هـ ـ البيانو .

٤٨ـ ما الشكل الذى يمكن وضعه مكان علامة الاستفهام ؟



٤٩ـ الآلة التي تعمل بسرعة وجودة تكون :

أ ـ سريعة　　ب ـ فعالة　　جـ ـ حديثة　　د ـ جيدة
هـ ـ آلية .

٥٠ـ ما الرقم الذي يكمل السلسلة التالية :

٨ ، ٢ ، ٧ ، ٣ ، ٦ ، ٤ ، ٥ ،....

أ ـ ٣　　ب ـ ٤　　جـ ـ ٥　　د ـ ٦　　هـ ـ ٧

٥١ـ ما الكلمة التي تكمل الجملة التالية :

تؤدي الخبرة ، وليس الحظ الى ...... في الاداء

أ ـ السهولة　　ب ـ الطريقة　　جـ ـ الانتباه
د ـ الصعوبة　　هـ ـ المساعدة

٥٢ـ الثلج الى الماء مثل الماء الى :

أ ـ البرودة　　ب ـ السائل　　جـ ـ البخار
د ـ التربة　　هـ ـ الظما

٥٣ـ كلمة ممتلىء تعني :

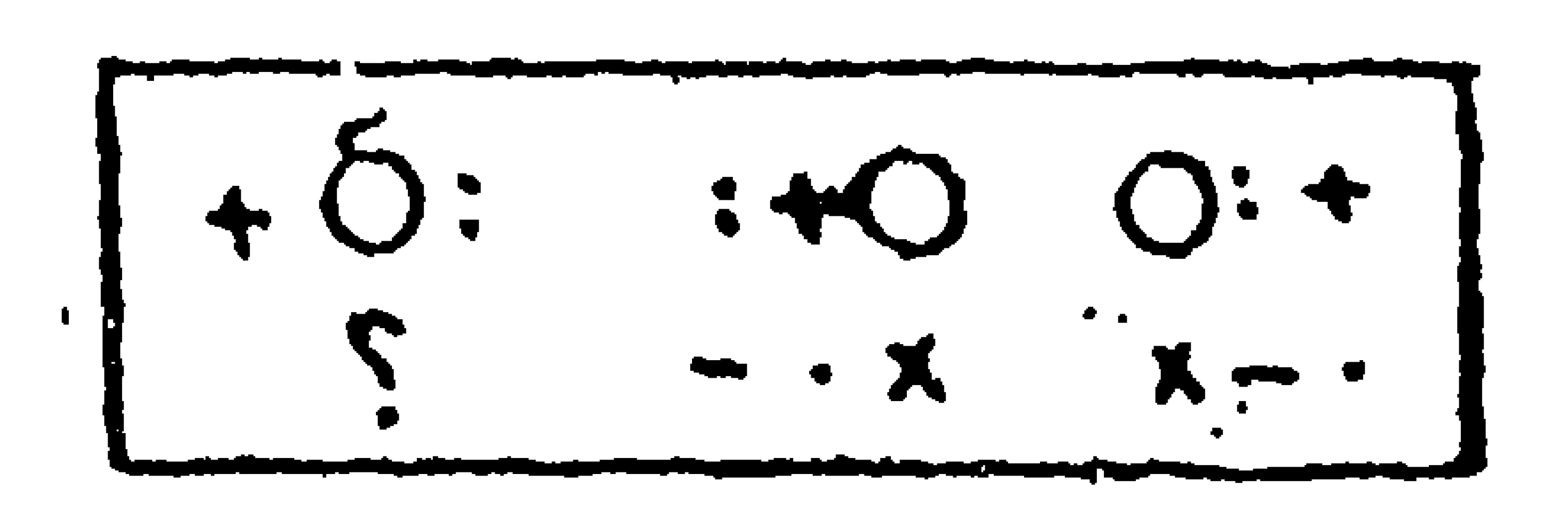
أ ـ فارغ　　ب ـ بدين　　جـ ـ خامل　　د ـ غير منتظم
هـ ـ ثقيل .

٥٤ـ اى مما ياتي صحيح بالنسبة الى الآبار :

أ ـ تحتوي على البترول　　ب ـ عميقة جدا　　جـ ـ محفورة بالجاروف
د ـ تنتج الماء　　هـ ـ لها قاع

٥٥ـ ما الشكل المناسب الذي يوضع مكان علامة الاستفهام ؟

(أ) ـ x .　　(ب) . x ـ　　(جـ) x . .
(د) ـ . x　　(هـ) ـ x +



٥٦ـ عكس يذبل هـو :

أ ـ يكثر ب ـ يقرب جـ ـ يذوى د ـ يزدهـر
هـ ـ يخضـر .

٥٧ـ ما الرقم الذى يكمل السلسلة التالية :

١ ، ٢ ، ٤ ، ٧ ، ١١ ، ... ، ٢٢ .

أ ـ ١٤ ب ـ ١٦ جـ ـ ١٧ د ـ ١٨ هـ ـ ٢٠

٥٨ـ بالرغم من انى لكن مثل الاول الى ...

أ ـ لا شىء ب ـ اثنان جـ ـ الآخر د ـ الذل هـ ـ البديل

٥٩ـ ما الكلمة المناسبة التى تكمل الجملة :

التربة الخصبة .... نمو المحاصيل .

أ ـ تنظم ب ـ يفاجىء جـ ـ تمنع د ـ تعاقب فى
هـ ـ تعجل من

٦٠ـ ولد أحمد فى ١٩٦٠ ، بينما ولد خالد فى ١٩٦٢ . فاذا كان شريف اصغر من خالد ، فاننا نستنتج ان :

أ ـ احمد كبر من خالد واصغر من شريف .
ب ـ احمد اصغر من خالد واكبر من شريف
جـ ـ خالد اكبر من احمد واكبر من شريف .
د ـ خالد اصغر من احمد واكبر من شريف .
هـ ـ خالد اكبر من احمد واصغر من شريف .

٦١ـ عكس مميز هو :

أ ـ محدد ب ـ دقيق جـ ـ عام د ـ عالى هـ ـ مقيد

٦٢ـ عادة ما تتضمن المناقشة :

أ ـ مستمعين ب ـ حكام جـ ـ مخاصماه د ـ نهايه المخاضرة هـ ـ جدل .

٦٣ـ ٤ الى $1\frac{1}{2}$ مثل ٢٤ الى

أ ـ ٦ ب ـ ٨ جـ ـ ١٢ د ـ $22\frac{1}{2}$ هـ ـ ٣٢

٦٤ـ يفصل تعنى :

أ ـ ينكمش ب ـ يربط جـ ـ يعانى د ـ يتقطع
هـ ـ ينزف

٦٥ـ في اللغة الاسبانية : تانا دونا ميكا تعنى ماء بارد جدا ، تانا نيتا معناها ماء ساخن . دونا بيلا تعنى جيد جدا ، فما الكلمة التى تعنى بـــارد :

أ ـ تانا   ب ـ دونا   جـ ـ ميكا   د ـ نيتا   هـ ـ بيلا

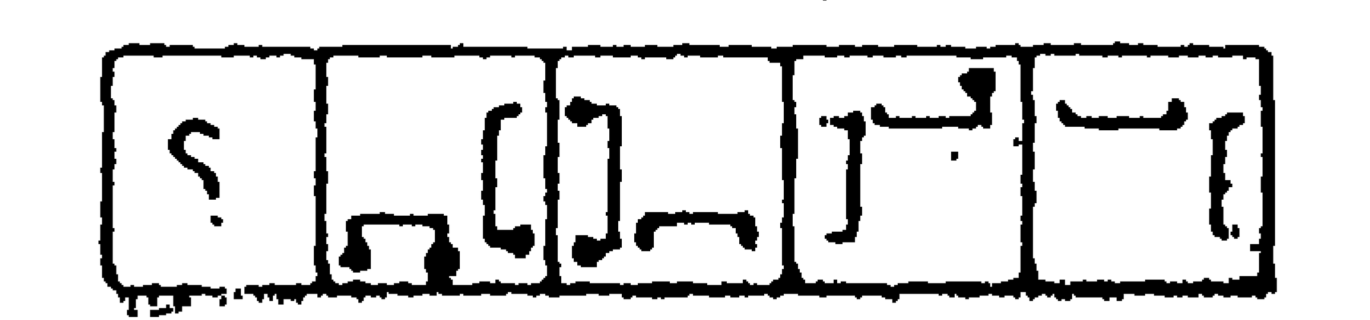
٦٦ـ ما الرقم الذى يكمل السلسلة : ١ ، ٣ ، ٧ ، ... ، ٢١ ، ٣١ ، ٤٣

أ ـ ١٣   ب ـ ١٥   جـ ـ ١٦   د ـ ١٧   هـ ـ ١٩

٦٧ـ تـدرج الى ذروة مثـل :

أ ـ ارتفاع الى سقوط   ب ـ محاولة الى نجاح   جـ ـ جانب الى حـافة   د ـ تسلق الى قمة   هـ ـ قياس الى تخمين

٦٨ـ الرسوم فى الجزء الاول تكون سلسلة معينة ، فما الرسم الذى يكمل تلك السلسلة :





٦٩ـ الافعى الى حفيف مثل المنشار الى

أ ـ سـيف   ب ـ المطرقة   جـ ـ سرير   د ـ خشـبة   هـ ـ يقطـع

٧٠ـ لدى نجار لوح خشبى طوله ١٢ قدما . فكم مرة يقطع لوح الخشب لكي يقسمه الى ثلاثة اجزاء متساوية ؟

أ ـ ١   ب ـ ٢   جـ ـ ٣   د ـ ٤   هـ ـ ليس مما سـبق .

٧١ـ كل الى كثير مثل لا شيء الى

أ ـ معظم   ب ـ واحد   جـ ـ عديد   د ـ قليل   هـ ـ اقل

٧٢ـ ما الرقم الذى يكمل السلسلة التالية :

١ ، ١ ، ٢ ، ٢ ، ٤ ، ٤ ، ٨ ، ٨ ، .....

أ ـ ٨   ب ـ ٩   جـ ـ ١٠   د ـ ١٢   هـ ـ ١٦

٧٣- الكلمة التى تتفق مع عبارة مستويات مقبولة هى :
أ - اصطلاحى   ب - مالوفه   جـ - محلى   د - شاذ
هـ - خيالى .

٧٤- أ [شكل] الى [شكل] مثل [شكل] الى

أ- [شكل]   ب- [شكل]   جـ- [شكل]   د- [شكل]   هـ- [شكل]

٧٥- عكس يهبط هو :
أ - يصدق   ب - يخلق   جـ - يستدس   د - يخبس
هـ - يتسلق .

٧٦- الطبيعى الى الصناعى مثل الاصلى الى :
أ - المخلص   ب - الحقيقى   جـ - المزيف   د - النسخة
هـ - المطابق .

٧٧- حسام هو الطفل الخامس بالنسبة الى طرفى الصف ، فكم عدد
ابرجع السابق ص ٧٤١ .

٧٨- [شكل] الى [شكل] مثل [شكل] الى

أ [شكل]   ب [شكل]   جـ [شكل]   د [شكل]   هـ [شكل]

٧٩- اذا كانت س شمال ص ، ع وكانت ص شمال ل ، ل شمال ع ،
فاى من العلاقات التالية صحيح ؟
أ - ع جنوب ص   ب - ع شمال ص   جـ - ص جنوب ع
د - س جنوب ل   هـ - ل شمال س .

٨٠- الاسبوع الى سبعة مثل الدرجة الى :
أ - العد   ب - الرابع عشر   جـ - الهدف   د - التقدير
هـ - عشرون .

جامعة القاهرة
معهد الدراسات والبحوث التربوية
قسم علم النفس التربوي

ملحق رقم (٢)

اختبـــارات الذاكرة الصريحة

(الصورة النهائية)

إعـــداد

محمد يحيى حسين السيد ناصف
باحث مساعد بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
شعبة بحوث المعلومات

إشراف

أ. د / نادية محمود شريف
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي
وعميدة كلية رياض الأطفال
جامعة القاهرة

أ. د / أمين على محمد سليمان
أستاذ علم النفس التربوي المساعد ورئيس
قسم رياض الأطفال والتعليم الإبتدائى
جامعة القاهرة

١٩٩٩ م

أولا: مرحلة اكتساب الكلمات

التعليمات:

عزيزتي التلميذة / فيما يلي سوف تشاهدي ٢٠ كلمة حيث تعرض كل كلمة لمدة ٥ ثواني على كارت يحتوى على الكلمة والجدول التالي سوف يشمل كلمات القائمة المقدمة:

بنطلون	تمساح	غسالة	ضفدعة	فنجان
أتوبيس	مكواة	منشار	صفارة	عصفورة
نظارة	مسمار	فانوس	مسطرة	سكينة
مكنسة	كمثرى	ميزان	غزالة	صندوق

تم تقديم هذه المفردات على كروت أثناء مرحلة الاكتساب.

ثانياً: مرحلة التثبيت فى اختبارات الذاكرة الصريحة:

عزيزتي التلميذة / فيما يلي مجموعة من الأسئلة والمطلوب منك الإجابة عليها فى مدة زمنية مقدارها " ٥ دقائق "

١- اكتب أسماء القرى المحيطة بك.

٢- اكتب أسماء محافظات جمهورية مصر العربية.

٣- اكتب أسماء رؤساء جمهورية مصر العربية.

٤- اكتب مجموعة من أسماء مشاهير العلماء المصرين.

ثالثا: مرحلة الاختبار:

(أ) اختبار التعرف الصريح على الكلمات

التعليمـــــــــات:

عزيزتي التلميذة / فيمايلى سوف تشاهدي ٤٠ كلمة منهم ٢٠ كلمة قد شاهدتيها فـــى أثناء مرحلة التجهيز و ٢٠ كلمة جديدة لم تكن قد شاهدتيها أثناء التجهيز، حيث تقدم لك الكلمة مكتوبة على كرت لمدة ٥ ثواني والمطلوب منك كتابة كلمة " نعم " فى ورقة الإجابة إذا كنت على يقين تام من إنك قد شاهدتيها أو كتابة كلمة " لا " إذا كنت على يقين تام مـــن إنـــك لـــم تشاهديها فى أثناء مرحلة التجهيز واعلمي عزيزتي التلميذة أن هذا الاختبار يقيس قدرتك على التمييز والتفريق بين الكلمات المدروسة والكلمات غير المدروسة.

أمثلة توضيحية:

مثال (١): إذا كنت قد شاهدت كلمة " جامعة " فاكتبي كلمة " نعم " فى وسط المربـــع فـــى ورقة الإجابة.

مثال (٢): إذا كنت لم تشاهدي كلمة " دبابة " فاكتبي كلمة " لا " فى وسط المربع فى ورقة الإجابة.

مفردات اختبار التعرف على الكلمات.

١ ثعبان	٢ صندوق	٣ عصفورة	٤ فراشة	٥ زرافة
٦ ضفدعة	٧ تمساح	٨ مروحة	٩ مكواة	١٠ مكنسة
١١ ثلاجة	١٢ شاكوش	١٣ منشار	١٤ غسالة	١٥ ميزان
١٦ مسطرة	١٧ ملعقة	١٨ سكينة	١٩ سلحفاة	٢٠ مصباح
٢١ بنطلون	٢٢ طائرة	٢٣ سلسلة	٢٤ فانوس	٢٥ أتوبيس
٢٦ فتجان	٢٧ شماعة	٢٨ بالونة	٢٩ نظارة	٣٠ طماطم
٣١ زجاجة	٣٢ شمسية	٣٣ تليفون	٣٤ منقلة	٣٥ صفارة
٣٦ فستان	٣٧ مسمار	٣٨ غزالة	٣٩ مفتاح	٤٠ كمثرى

تم تقديم هذه الكلمات مكتوبة على كروت فى أثناء مرحلة الاختبار.

٢- اختبار الاستدعاء الحر الصريح

التعليمـــــات:

عزيزتي التلميذة / شاهدتي فى أثناء مرحلة التجهيز ٢٠ كلمة والمطلوب منك استدعاء هذه الكلمات أو أسماء الصور دون التقييد بالترتيب الذي قُدم لك أثناء مرحلة التجهيز.

ورقة الإجابة فى اختبار الاستدعاء الحر للكلمات.

الاسم /.................... المدرسة /........................

الفصل /................. الصف /.........................

السن /.................... النوع / (ذكر / أنثى)

١	٢	٣	٤	٥
....	....	....	....	....
٦	٧	٨	٩	١٠ ....
١١	١٢	١٣	١٤	١٥ ....
١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠ ....

٣- اختبار الاستدعاء التلميحى

التعليمـــات:

عزيزتي التلميذة / فيما يلي سوف تشاهدي ٤٠ جزء، يمثل الجزء الحروف الثلاثـة الأولى من اسم الكلمة منهم ٢٠ جزء قد شاهدتها أثناء مرحلة الاكتســاب و ٢٠ جــزء لــم تشاهديها، والمطلوب منك محاولة استدعاء الكلمات بالاستعانة بأجزاء الكلمات المقدمـــة لــك وأعلمي عزيزتي أن كل جزء سوف يقدم لك على كارت لمدة ٥ ثواني وأن هــذا الاختبــار يقيس قدراتك على الاستدعاء.

أمثلة توضيحية:

مثال (١):

إذا كنت قد شاهدت كلمة " جامعة " فى أثناء مرحلة الاكتساب فسوف تشاهدى فــى مرحلــة الاختبار الحروف الثلاثة الأولى " جامـــ ــ " كعامل مساعد يساعدك فى اســتدعاء كلمــة " جامعة ".

مثال (٢):

إذا كنت لم تشاهدي كلمة " بطاطس " فى أثناء مرحلة الاكتساب فسوف تشاهدى فى الاختبار الحروف الثلاثة الأولى منها (بطاـــ) كعامل مساعد يساعدك فى استدعاء كلمة تبدأ بــنفس الحروف الثلاثة الأولى ومن ثم فقد تكون هذه الكلمة هي: (بطاطس – بطاقــة – بطانيــة – بطانة – بطالة......................... الخ).

مفردات اختبار الاستدعاء التلميحى

١	٢	٣	٤	٥
ثعبـ ـــ	صند ـــ	عصفـ ـــ	فرا ـــ	زرا ـــ
٦	٧	٨	٩	١٠
ضفد ـــ	تمسـ ـــ	مرو ـــ	مكو ـــ	مكنـ ـــ
١١	١٢	١٣	١٤	١٥
ثلاجـ ـــ	شاكـ ـــ	منشـ ـــ	غسا ـــ	ميز ـــ
١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
مسط ـــ	ملعـ ـــ	سكيـ ـــ	سلحـ ـــ	مصبـ ـــ
٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥
بنطـ ـــ	طائـ ـــ	سلسـ ـــ	فانـ ـــ	أتو ـــ
٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
فنجـ ـــ	شما ـــ	بالـ ـــ	نظا ـــ	طما ـــ
٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥
زجا ـــ	شمسـ ـــ	تليـ ـــ	منقـ ـــ	صفا ـــ
٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠
فستـ ـــ	مسمـ ـــ	غزا ـــ	مفتـ ـــ	كمثـ ـــ

تم تقديم شقوق الكلمات على كروت أثناء مرحلة الاختبار

ورقة الإجابة فى الاختبارات الصريحة والضمنية

اختبار/........................   المدرسة /........................

الاسم /........................   الصف /........................

الفصل /........................   السن /........................

النوع (ذكر / أنثى)..................................

١	٢	٣	٤	٥ ....
٦	٧	٨	٩	١٠ ....
١١	١٢	١٣	١٤	١٥ ....
١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠ ....
٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥ ....
٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠ ....
٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥ ....
٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠ ....

جامعة القاهرة
معهد الدراسات والبحوث التربوية
قسم علم النفس التربوي

ملحق رقم (٣)

اختبارات الذاكرة الضمنية
(الصورة النهائية)

إعـــداد

محمد يحيى حسين السيد ناصف
باحث مساعد بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
شعبة بحوث المعلومات

إشراف

أ. د / نادية محمود شريف
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي
وعميدة كلية رياض الأطفال
جامعة القاهرة

أ. د / أمين على محمد سليمان
أستاذ علم النفس التربوي المساعد ورئيس
قسم رياض الأطفال والتعليم الإبتدائى
جامعة القاهرة

١٩٩٩ م

أولا : مرحلة الاكتساب (نفس مرحلة التجهيز فى الاختبارات الصريحة)

ثانياً : مرحلة التشتيت (نفس مرحلة التشتيت فى الاختبارات الصريحة)

ثالثاً : مرحلة الاختبارات وتتمثل فى الاختبارات التالية (إكمال جزء الكلمة – إكمال حروف الكلمة – المعلومات العامة) .

١-اختبار إكمال جزء الكلمة

التعليمـــــــات:

عزيزتي التلميذة فيما يلي سوف تشاهدي ٤٠ جزء كلمة، حيث يمثل الجزء الحروف الثلاثة الأولى من كل كلمة والمطلوب منك إكمال هذا الجزء بأول إجابة تصل إلـى ذهنـك تتناسب مع الجزء المقدم لك.

أمثلة توضيحية:

مثال (١) : عندما تشاهدي جزء مثل (بطا ــــ) فيمكنك أن تكملى هذا الجــزء بكلمــة (بطاطس أو بطاقة أو بطانة أو بطانة .... الخ) .

مثال (٢): عندما تشاهدي جزء مثل (جامــ ــــ) فيمكنك أن تكمل هذا الجــزء بكلمــة (جامعة أو جامع أو جاموسة أو جامد......................... الخ).

اعلمي عزيزتي التلميذة أن أول إجابة تصل إلى ذهنك تكون هي الصواب. وأن كــل جــزء سوف يعرض عليك لمدة ٥ ثواني والمطلوب منك تسجيل إجابتك فى ورقة الإجابة المرقمــة المعطاة لك قبل بدء الجلسة. وأعلم أن هذا ليس اختباراً لك إنما هو بغرض الدراسة التى يقوم بها الباحث.

مفردات اختبار إكمال جزء الكلمة.

١	٢	٣	٤	٥
ثعبـ ـــ	صند ـــ	عصفـ ـــ	فرا ـــ	زرا ـــ
٦	٧	٨	٩	١٠
ضفد ـــ	تمســ ـــ	مرو ـــ	مكو ـــ	مكنــ ـــ
١١	١٢	١٣	١٤	١٥
ثلاجـ ـــ	شاكــ ـــ	منشــ ـــ	غسا ـــ	ميز ـــ
١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
مسط ـــ	ملعــ ـــ	سكيـ ـــ	سلحــ ـــ	مصبـ ـــ
٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥
بنطـ ـــ	طائــ ـــ	سلســ ـــ	فانــ ـــ	أتو ـــ
٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
فنجـ ـــ	شما ـــ	بالــ ـــ	نظا ـــ	طما ـــ
٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥
زجا ـــ	شمســ ـــ	تليـ ـــ	منقــ ـــ	صفا ـــ
٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠
فستــ ـــ	مسمــ ـــ	غزا ـــ	مفتــ ـــ	كمثــ ـــ

٢-اختبار إكمال حروف الكلمة الناقصة

التعليمـــــــات:

عزيزتي التلميذة فيما يلي سوف تشاهدي ٤٠ كلمة بعد أن حذف من كل كلمة حرفين أو ثلاثة أحرف، والمطلوب منك إكمال الحروف الناقصة ثم إعادة كتابة الكلمة كاملة فى ورقة الإجابة التى تسلمتيها قبل بدء الجلسة.

أمثلة توضيحية:

مثال (١): عندما تشاهدي كلمة (جامعة) مقدمة فى الشكل (جـ ــ معـ ـــ) ، فـإن المطلوب منك هو إكمال الحرفين الألف والتاء ، ثم إعادة كتابة الكلمة كاملة فى المكان المحدد لها فى ورقة الإجابة .

مثال (٢): عندما تشاهدي كلمة (تليفزيون) مقدمة فى الشكل (تلـ ــ فـ ــ يــ ــ ن) فإن المطلوب منك إكمال الحروف الثلاثة الناقصة، حيث تمثل (ـــ) مكان الحرف الناقص.

اعلمي عزيزتي التلميذة أن هذا ليس اختبارا لك وإنما هو بغرض الدراسة العلمية التى تقـوم بها الباحثة، تقدم لكي الكلمة على كارت لمدة ٥ ثواني فقط و اعلمى أن كل كلمة لها حل واحد فقط.

مفردات اختبار إكمال حروف الكلمة.

١	٢	٣	٤	٥
ثــ ــ ــ ن	صــ ــ ــد ــ ق	عــ ــ ــفو ــ ة	فر ــ شــ ــ	زر ــ فــ ــ
٦	٧	٨	٩	١٠
ضفــ ــ عــ ــ	تــ ــ ســ ــ ح	ــ ــروحــ ــ	ــ ــكو ــ ة	ــ ــكــ ــ
١١	١٢	١٣	١٤	١٥
ثــ ــ جــ ــ	شــ ــ كــ ــ ش	ــ نشــ ــ ر	غســ ــ لــ ــ	مــ ــ ــز ــ ن
١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
ــ ــسطر ــ	ــ ــلعــقــ ــ	سكــ ــ نــ ــ	سلــ ــ فــ ــ ة	ــصبــ ــ ح
٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥
ــ ــ طــلــ ــ ن	طــ ــ ئــ ــ ة	ســ ــ ســ ــ ة	فــ ــ نــ ــ س	أتــ ــ بــ ــ س
٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
فــ ــ جــ ــ ن	شمــ ــ عــ ــ	ــ ــ لــ ــ نــ ــ	نظــ ــ ر ــ	طمــ ــ طــ ــ
٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥
زجــ ــ جــ ــ	شمســ ــ ــ	تلــ ــ فــ ــ ن	ــ ــقــلــ ــ	صفــ ــ ر ــ
٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠
فــ ــ تــ ــ ن	ــ سمــ ــ ر	غزــ لــ ــ	ــ ــفتــ ــ ح	ــ ــمثــ ر ــ

تم تقديم كلمات الاختبار على كروت أثناء مرحلة الاختبار.

٣-اختبار المعلومات العامة

التعليمـــات:

عزيزتي التلميذة / فيما يلي سوف تشاهدي ٤٠ سؤال، والمطلوب منك الإجابة علـــى الأسئلة التالية فى ورقة الإجابة التى تسلمتيها، حيث يقدم لكي السؤال مكتوباً على كارت لمدة ٥ ثواني.

أمثلة توضيحية:

مثال (١)	من وسائل الإعلام المرئية.	تلـــيفزيـــون
مثال (٢)	من أجهزة التدفئة المنزلية	مـــدفـــــــأة
مثال (٣)	معدن أبيض تصنع منه الأواني المنزلية	ألـــومنيـــــوم

أعلمي عزيزتي التلميذة أن هذا ليس اختباراً لكي، إنما بغرض الدراسة التى تقوم بها الباحثة

مفردات اختبار المــعلومــات العـــامـــة.

م	الأسئلة	الإجـــابـــة
١	من الحشرات الزاحفة السامة التى تلدغ	ثعـــبان
٢	يُصنع من الخشب وأحياناً من الحديد لحفظ المعدات	صنـــدوق
٣	طـــائر يزقــزق صغير الحــجم.	عصفــورة
٤	حشرة ملونة الأجنحة تمتص رحيق الأزهار	فراشـــة
٥	حيوان طويل الرقبة	زرافـــة
٦	حيـــوان يعيش فى المـــاء وعلى اليابس	ضفدعـــة
٧	حيـــوان يعيش فى الماء له فم واسع وذيل	تمســـاح
٨	جهاز كهربائي يحرك الهواء	مـــروحـــة
٩	جهاز كهربائي يستخدم فى تنظيف الملابس	غســـالة
١٠	تستخدم فى تجميع القمامة	مكنســـة
١١	تعمل بالكهرباء وتستخدم فى حفظ الطعام والماء	ثلاجـــة
١٢	آلة يدوية لها يد خشبية ورأس حديدية	شاكـــوش
١٣	آلة يدوية لها يد خشبية وأسنان حديدية	منشـــار
١٤	آلة كهر بائية تستخدم فى تنظيف الملابس الصيفية والشتوية	غســـالة
١٥	جهاز يستخدم فى تقدير وزن الأشياء	مـــيزان
١٦	يستخدمها التلميذ فى قياس الطول	مسطـــرة
١٧	آلة معدنية وتستخدم فى تناول المأكولات	ملعقـــة
١٨	آلة حديدية حادة وقاطعة	سكينـــة
١٩	حيوان زاحف بطيء الحركة ظهره مقوس	ســـلحفاة
٢٠	يعمل بالكهرباء ويشبه الكمثرى	مصبـــاح
٢١	يلبسه البنيين والبنات بحزام وغير حزام	بنطـــلون
٢٢	من وسائل النقل الجوية للركاب والبضائع	طـــائرة
٢٣	آلة معدنية وتصنع على شكل حلقات	سلســـلة
٢٤	لعبة الأطفال المشهورة فى شهر رمضان	فانـــوس
٢٥	وسيلة نقل برية للركاب تبدأ بحرف الألف	أتـــوبيس
٢٦	يُستخدم فى شُرب وتناول القهوة	فنجـــان

٢٧	تُستخدم فى تعليق الملابس	شماعـــة
٢٨	لُعبة تُصنع من البلاستيك وتُملأ بالهواء	بالونــــة
٢٩	تُستخدم لعلاج عُيوب النظر أحياناَ	نظـــارة
٣٠	من الخضروات ذات اللون الأحمر	طمــاطم
٣١	تُصنع من الزجاج لحفظ السوائل	زجــاجة
٣٢	تقي الإنسان من حر الصيف ومطر الشتاء	شمسيـــة
٣٣	من وسائل الاتصالات السلكية	تليفــــون
٣٤	تُستخدم فى قياس الزوايا	منقــــلة
٣٥	يستخدمها الأطفال فى اللعب والحكم فى إدارة المباريات	صفـــارة
٣٦	تلبسُه النساء فى حفلات الزفاف	فستــــان
٣٧	يُصنع من الحديد ويُستخدم فى تثبيت الخشب	مسمــــار
٣٨	حيوان سريع الحركة له قرون يتسلق الصخور	غزالــــة
٣٩	يُصنع من الحديد ويعمل مع القفل	مُفتـــاح
٤٠	من الفاكهة الصيفية وتُشبه المصباح الكهربائي	كُـمثرى

تم تقديم الأسئلة على كروت أثناء مرحلة الاختبار. وقام التلاميذ بتسجيل استجابتهم فى ورقة الإجابة.

الملخص

(أ) الملخص باللغة العربية

(ب) الملخص باللغة الإنجليزية

ملخص الدراسة

مقدمة:

تؤدى الذاكرة دوراً هاماً فى مختلف مجالات السلوك الإنساني، فى الحديث، فى الكتابة، فى القراءة، فى الاستماع، فى ممارسة الأعمال والمهارات المختلفة، حتى فى السير فى الشوارع وبين الطرقات . بل تمتد أهمية الذاكرة الى ممارسة بعض أنواع من السلوك التى تعبر عن مظاهر حياتنا الخاصة مثل تناول الطعام أو ارتداء الملابس، فى كل هذه المواقف نحتاج الى الذاكرة فى أبعادها المختلفة لكي نوجه سلوكنا الوجهة الصحيحة، ونظام الذاكرة لدى الإنسان يتميز بقدر كبير من تنوع العمليات التى يتضمنها حيث تتولى بعض هذه العمليات تسجيل التفاصيل الدقيقة للصور الحسية لفترات طويلة تمكن الإنسان من تحديد وتصنيف الأصوات والمرئيات والإحساسات الأخرى المختلفة ومن جانب أخر تقوم الذاكرة بتسجيل جميع الخبرات التى نمر بها فى مواقف حياتنا اليومية المختلفة لاستخدامها فى الوقت المناسب والوظيفة الرئيسية للذاكرة هي استرجاع الأحداث والمواقف التى سبق أن مرت بخبرة الفرد.

مشكلة الدراسة:

تسعىَ الدراسة الحالية للكشف عن أي مدى يختلف المتفوقون عن المتأخرين والمتوسطين دراسياً فى عمليتي التذكر الضمنى والتذكر الصريح وذلك بغرض بناء برنامج تدريبي الهدف منه تحسين تلك العمليات عند المتأخرين دراسياً، ويقوم البرنامج على استخدام مجموعة من الاستراتيجيات المسهمة فى تحسن تلك العمليات المرتبطة بالتذكر الضمنى والتذكر الصريح، وتشمل استراتيجيات – التسميع الذهني والتكرار – التنظيم – التصور الذهني ومستويات تجهيز المعلومات. **ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات التالية:**

١- هل يختلف أداء مجموعات الدراسة الثلاثة (المتفوقات –المتأخرات – المتوسطات) في اختبارات التذكر الصريح واختبارات التذكر الضمنى ؟

٢- ما تأثير البرنامج التدريبي باستخدام الاستراتيجيات المختلفة فى تحسين عملية التذكر الصريح لدى التلميذات المتأخرات دراسياً ؟

٣- ما تأثير البرنامج التدريبي باستخدام الاستراتيجيات المختلفة فى تحسين عملية التذكر الضمنى لدى التلميذات المتأخرات دراسياً ؟

٤- ما تأثير البرنامج التدريبي باستخدام الاستراتيجيات المختلفة فى تحسين التحصيل الدراسي فى مادة العلوم لدى التلميذات المتأخرات دراسياً ؟

٥- ما تأثير البرنامج التدريبي باستخدام الاستراتيجيات المختلفة فى تحسين التحصيل الدراسي العام لدى التلميذات المتأخرات دراسياً ؟

أولاً: عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على (١١١) تلميذة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي، تتراوح أعمارهن بين ١٢-١٤ عاماً تم تقسيمهن بعد تطبيق اختبار أوتيس لينون للذكاء وأيضاً تبعاً لدرجاتهن فى التحصيل العام الى:

(أ) مجموعة المتفوقات دراسياً (ن = ١٦)

(ب) مجموعة المتاخرات دراسيا (ن = ٤١)

(ج) مجموعة المتوسطات دراسياً (ن = ٥٤)

ثانياً: أدوات الدراسة:

١- اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس - لينون) المستوى المتوسط (١١-١٦ سنة) إعداد: صلاح أحمد مراد - محمد عبد القادر عبد الغفار ١٩٨٥ م.

٢- بطارية اختبارات لقياس عملية التذكر الضمنى والتذكر الصريح إعداد: محمد ناصف ١٩٩٩ م.

٣- برنامج التدريب على العمليات المعرفية: إعداد الباحثة.

٤- اختبار تحصيلي بعدى لقياس انتقال اثر التدريب فى مادة العلوم. من دليل التقويم.

ثالثاً: إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من صدق وثبات الأدوات المستخدمة فـى الدراسـة الحاليـة و أصـبحت الأدوات قابلة لمرحلة التطبيق، تم إجراء مايلى:

(١) الحصول على موافقة المسئولين فى الجهات الرسمية مـن الإدارة المركزيـة للتعبئـة والإحصاء، ووزارة التربية والتعليم، ووكالة الوزارة بالجيزة، والإدارة التعليمية بالعمرانيـة، واختيار مدرسة يوسف جاد الله الإعدادية للبنات التابعة لإدارة العمرانية التعليمية للتطبيق.

(٢) تطبيق اختبار أوتيس لينون للقدرة العقلية العامة على ٢٠٠ تلميذة. ثم قامـت الباحثـة بتصحيح اختبارات الذكاء لأفراد العينة وحصرت مجموعة التلميذات التـى تتـراوح درجـة ذكائهن فى المستوى المتوسط الذي يقع بين ١٠٠-١١٥ IQ، وأصبح عدد أفراد العينة ١١١ تلميذة.

(٣) حصلت الباحثة على درجات التحصيل الخاصة بكل تلميذة في اختبارات نهاية العام فى الصف الأول الإعدادي من خلال السجلات الخاصة بالمدرسة، وتم إجراء التحليل الإحصائي

ومن خلال التحليل الإحصائي وعمل المتوسط والانحراف المعيـاري لـدرجات التلميـذات التحصيلية أمكن تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات كما هو موضح بالجدول رقم (١).

(٤) قسمت الباحثة العينة إلى ثلاث مجموعات مجموعـة متفوقـات دراسـياً ومجموعـة متأخرات دراسياً ومجموعة متوسطات دراسياً.

(٥) قامت الباحثة بتطبيق بطارية اختبارات التـذكر الصـريح والتـذكر الضـمني علـى المجموعات الثلاث حتى يتسنى دراسة الفروق بين هذه المجموعات فى العمليـات المعرفيـة (التذكر الصريح والتذكر الضمنى).

(٦) تمت عمليات التطبيق فى مجموعات يتراوح عددها من (٢–٥) تلميذات.

(٧) وضع طريقة ثابتة لتقدير الدرجات تستخدم فى جميع اختبارات الدراسة الحالية: فـإذا أجاب التلميذ إجابة صحيحة على مفردة الاختبار حصل على درجة " واحدة " وإذا أجاب إجابة خاطئة حصل على درجة " صفر "

(٨) إجراء التحليل الإحصائي لدرجات التلميذات وذلك لاختيار العينة التي سـوف يطبـق عليها البرنامج التدريبي.

(٩) قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي لتحسين العمليات المعرفية التي بها إخفاقاً لدى أفراد المجموعة التجريبية (فئة المتأخرات دراسياً).

(١٠) تطبيق البرنامج التدريبي لعينة (ن= ١٧) تلميذة من المتأخرات دراسـياً مجموعـة ضابطة ومجموعة تجريبية.

(١١) تم القياس البعدى لمجموعات الدراسة عقب انتهاء البرنامج ومقارنـة هـذا القيـاس بالقياس القبلي إحصائيا. الجدول رقم (٢) يوضح التصميم التجريبي للعينة الأساسـية(فئـة الطالبات المتأخرات دراسياً).

جدول رقم (٢)

يوضح التصميم التجريبي لعينة المتأخرات دراسياً

المجموعة / القياس	قياس قبلي	تدريب	قياس بعدى
المجموعة الضابطة	√	×	√
المجموعة التجريبية	√	√	√

أهم النتائج:

١- وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتوسطات والمتأخرات دراسياً فى التذكر الضمنى المقاس باختبارات (جزء الكلمة –حروف الكلمة – معلومات عامة) والتذكر الصريح المقاس باختبار الاستدعاء التلميحى لصالح المتفوقات والمتوسطات دراسياً.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتوسطات والمتأخرات دراسياً فى التذكر الصريح المقاس باختبارات (التعرف – الاستدعاء الحر).

٣- وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتأخرات دراسياً لصالح المتفوقات، وكذلك وجود فروق بين المتأخرات والمتوسطات دراسيا لصالح المتوسطات بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتفوقات والمتوسطات دراسياً فى التذكر الضمنى المقاس باختبارات (جزء الكلمة –حروف الكلمة – معلومات عامة)

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتأخرات دراسياً كذلك عدم وجود فروق بين المتأخرات والمتوسطات دراسيا، وأيضا لا توجد فروق بين المتفوقات والمتوسطات دراسياً على اختبار التعرف الصريح.

٥- وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتأخرات دراسياً لصالح المتفوقات، لا توجد فروق بين المتأخرات والمتوسطات دراسيا، وجود فروق بين المتفوقات والمتوسطات دراسياً لصالح المتفوقات دراسياً على اختبار التذكر الصريح الاستدعاء الحر.

٦- وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المتفوقات والمتأخرات دراسياً لصالح المتفوقات، وجود فروق بين المتأخرات والمتوسطات دراسياً لصالح المتوسطات، عدم وجود فروق بين المتفوقات والمتوسطات دراسياً على اختبار الاستدعاء التلميحى.

٧- عدم وجود فروق دالة بين القياس القبلي والقياس البعدى للمجموعة الضابطة فى التذكر الضمنى المقاس باختبارات (جزء الكلمة – حروف الكلمة – المعلومات العامة) والتذكر الصريح المقاس باختبارات (التعرف – الاستدعاء الحر – الاستدعاء التلميحى) واختبار مادة العلوم والتحصيل العام

٨- وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من القياس القبلي والقياس البعدى للمجموعة التجريبية فى اختبارات التذكر الضمنى والتذكر الصريح واختبار مادة العلوم والتحصيل العام.

٩- عدم وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التذكر الضمني المقاس باختبارات (جزء الكلمة - حروف الكلمة - المعلومات العامة والتذكر الصريح المقاس باختبارات (التعرف - الاستدعاء الحر - الاستدعاء التلميحى) واختبار مادة العلوم والتحصيل العام قبل تطبيق البرنامج.

١٠- وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في التذكر الضمني المقاس باختبارات (جزء الكلمة - حروف الكلمة - المعلومات العامة) والتذكر الصريح المقاس باختبارات (التعرف - الاستدعاء الحر -الاستدعاء التلميحى) واختبار مادة العلوم والتحصيل العام، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

****

(b) Implicit word fragment completion Test.
(c) Implicit General knowledge Test.

3- Intelligence Test. 4- Achievement Test in science

5- Training program.

The Major finding:

1- There are significant differences between (higher- normal- lower) achievers in all tests of implicit memory and explicit memory test (cued recall only) in favor of higher and normal achievers.

2- There are no significant differences between (higher- normal- lower) achievers in explicit memory tests (recognition – free recall only).

3- There are no significant differences between pre- test and post – test for the control group in all implicit tests and all explicit tests and in achievements.

4- There are significant differences between pre- test and post – test for the experimental group in all implicit tests and all explicit tests and in achievements.

5- There are no significant differences between experimental group and control group in all implicit tests and all explicit tests and in achievements before the program.

6- There are significant differences between experimental group and control group in all implicit tests and all explicit tests and in achievements after the program in favor of experimental group.

****

STUDY ABSTRACT

The Present Study is related to the cognitive psychology orientation. The main purpose of the study was to investigate the difference between both higher achievers and lower achievers in some cognitive processes then study the effects of a training program to improve it. The cognitive processes involve Explicit Memory and Implicit Memory.

Hypotheses of the Study

1-The performances of the higher achievers differ from the performance of the lower achievers and normal achiever students in all tests of explicit remembering and all tests of implicit remembering.

2-The Training program improves explicit remembering for the lower achievers students.

3-The Training program improves implicit remembering for the lower achievers students.

4-The Training program improves achievement of science for the lower achievers students.

5-The Training program improves achievement for the lower achievers students.

Sample of The Study :

The study population consisted of grade two pupils of preparatory schools. Random samples of (111) pupils (Female only) were choose from Giza Educational zone. The sample divided into Three groups : The higher achievers group (N = 16) ,The lower achievers group (N= 41), The normal achievers group (N = 54) .

Tools :

1- Tests batteries for measuring explicit remembering consisted of:

(a) Explicit Recognition test.
(b) Explicit free recall test.
(c) Explicit cued recall test.

2- Tests batteries for measuring implicit remembering consisted of:

(a) Implicit word stem completion Test.

CAIRO UNIVERSITY
Institute of Educational Studies
Educational Psychology Department

STUDY OF THE DIFFERENCES BETWEEN HIGHER ACHIEVERS AND LOWER ACHIEVERS IN SOME COGNITIVE PROCESSES AND THE EFFECT OF A TRAINING PROGRAM ON THE IMPROVEMENT OF THE PROCESSES

PREPARED BY
HANAN MOHAMED NOUR ELDEEN IBRAHIM
SUBMITTED IN FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS OF THE
DOCTOR OF PHILOSOPHY
DEGREE IN EDUCATION
(EDUCATIONAL PSYCHOLOGY DEPARTMENT)

SUPERVISED BY

PROF. DR. NADIA MAHMOUD SHERIF
EX/ DEAN OF KINDERGARTEN COLLEGE
CHAIRMAN OF DEPARTMENT OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY
CAIRO UNIVERSITY

PROF. DR. RAGA MAHMOUD ABO-ALAAM
DEPT. OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY INSTITUTE OF EDUCATIONAL STUDIES
CAIRO UNIVERSITY

2005

